

Marte Skogan

Sosial kompetanse og innagerende atferd i skolen

En kvalitativ studie av lærere sin opplevelse med tilrettelegging for utvikling av sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Lillian Kirkvold

Juni 2022

Marte Skogan

Sosial kompetanse og innagerende atferd i skolen

En kvalitativ studie av lærere sin opplevelse med tilrettelegging for utvikling av sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Lillian Kirkvold
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne studien ønsker jeg å se nærmere på lærernes opplevelse av tilrettelegging for utvikling av sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd i skolen. Innagerende atferd oppleves sjelden som problematisk for omgivelsene rundt, men kan skape utfordringer med læring og utvikling hos eleven selv. Ettersom både skolen og samfunnet stiller store krav til sosial kompetanse, kan det være utfordrende for eleven med denne typen atferdsuttrykk. Samtidig er det viktig at denne elevgruppen opplever mestring i skolehverdagen, som er noe lærerne må forsøke å tilrettelegge for. Med dette som utgangspunkt ble følgende problemstilling formulert:

Hvordan opplever lærere det å tilrettelegge for utvikling av sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd?

For å besvare denne problemstillingen er det brukt en kvalitativ tilnærming, med intervju som forskningsmetode. Det ble brukt semistrukturert intervju, som gjorde at jeg fikk muligheten til å sette meg inn i noen læreres opplevelser av fenomenet. Studiens utvalg består av tre lærere, som alle arbeider ved ulike skoler i Norge. Når datamaterialet var innhentet ble det fortolket, kodet og analysert i lys av tematisk analyse.

Funnene viser at lærerne opplever den innagerende atferden som stille, rolig og lite synlig for omgivelsene. Når det gjelder tilrettelegging for utvikling av sosial kompetanse hos disse elevene er variert undervisning, relasjonsbygging og sosial læring sentrale stikkord. I forbindelse med variasjon i undervisningen er bruk av ulike læringsaktiviteter og læringsarenaer, og å spille på elevens kvaliteter betydningsfullt. Innenfor relasjonsbygging pekes det på viktigheten av å skape trygghet for elevene. Lærerne er opptatt av å møte elevene ut fra deres ståsted, og ønsker at de skal oppleve mestring i skolehverdagen. Når det kommer til sosial læring, blir veiledning og det å være gode forbilder for elevene løftet frem. Det er hovedsakelig rammefaktoren *tid* som lærerne trekker frem som særlig utfordrende i arbeidet med å utvikle sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd. Informantenes mange erfaringer blir i denne oppgaven drøftet opp mot ulike teorier og tidligere forskning.

Abstract

In this study, I want to take a closer look at the teachers' experience of facilitating the development of social competence in students who show introverted behavior in school. Introverted behavior is rarely perceived as problematic for the environment around but can create challenges with learning and development in the student himself. As both the school and society place great demands on social competence, it can be challenging for the student with this type of behavioral expression. At the same time, it is important that this group of student's experiences mastery in everyday school life, which is something the teachers must try to facilitate. With this as a starting point, the following problem was formulated:

How do teachers experience facilitating the development of social competence in students who show introverted behavior?

To answer this problem, a qualitative approach has been used, with interviews as the research method. A semi-structured interview was used, which gave me the opportunity to familiarize myself with some teachers' experiences of the phenomenon. The study committee consists of three teachers, who all work at different schools in Norway. Once the data material was obtained, it was interpreted, coded and analyzed in the light of thematic analysis.

The findings show that the teachers experience the introverted behavior as quiet, calm, and not very visible to the surroundings. When it comes to facilitating the development of social competence in these students, varied teaching, relationship building, and social learning are keywords. In connection with variation in teaching, the use of different learning activities and learning arenas, and playing on the student's qualities is important. Within relationship building, the importance of creating security for the students is emphasized. The teachers are concerned with meeting the students from their point of view and want them to experience mastery in everyday school life. When it comes to social learning, guidance and being good role models for students are highlighted. It is mainly the framework factor time that teachers highlight as particularly challenging in the work of developing social competence in students who show introverted behavior. In this thesis, the informants' many experiences are discussed against various theories and previous research.

Forord

Det å skrive en masteroppgave har vært en langvarig og utfordrende prosess. Samtidig har det vært lærerikt, og jeg er takknemlig for å ha fått anledning til å fordype meg i et tema som jeg synes er viktig og interessant. Jeg vil samtidig benytte muligheten til å takke alle som har gjort det mulig for meg å skrive og ferdigstille denne masteroppgaven.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min dyktige veileder Lillian Kirkvold for all hjelp og konstruktive veiledning gjennom hele prosessen. Jeg må si meg svært heldig som har fått benytte meg av den kvaliteten og kunnskap du besitter. Tusen takk til informantene mine som tok seg tid til å dele av sine opplevelser og kunnskap med meg. Uten dere ville det ikke vært mulig å gjennomføre dette prosjektet.

Jeg vil også takke min gode samboer Christoffer for å ha holdt ut svingningene av frustrasjon og glede det siste halvåret. Takk til lille Selma for at både svangerskap og barseltid har gått som en lek. Du og Nera har tatt meg med på lufteturer og spredd glede i en tid med mye følelser og tanker. Til slutt vil jeg rette en takk til familie og venner som har hatt troen på at jeg skulle komme i havn med oppgaven.

Jeg er stolt over å ha klart å fullføre denne masteroppgaven og gleder meg til å ta med meg den nye kunnskapen fra dette arbeidet inn i læreryrket.

Trondheim, 8.juni 2022.

Marte Skogan

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Formål og problemstilling	2
1.3	Spesialpedagogisk relevans	2
1.4	Oppgavens struktur	3
2	Teoretisk bakgrunn	4
2.1	Sosial kompetanse	4
2.1.1	Definisjoner	4
2.1.2	Sosiale ferdigheter	5
2.1.3	Emosjonell kompetanse	6
2.2	Sosial læring og undervisning	6
2.3	Innagerende atferd	8
2.3.1	Kjennetegn på innagerende atferd	9
2.3.2	Årsaker og konsekvenser av innagerende atferd	9
2.4	Skolen i møte med elever som viser innagerende atferd	10
2.4.1	Tidlig identifisering	10
2.4.2	Samarbeid	11
2.4.3	Læringsmiljø og relasjoner	11
2.5	Mentalisering og anerkjennelse	13
2.6	Mestringstro	14
2.6.1	Mestringsstrategier	15
3	Metode	17
3.1	Bakgrunn for valg av metode	17
3.1.1	Forskerens rolle og førforståelse	18
3.2	Kvalitativ metode	18
3.2.1	Intervju	19
3.3	Datainnsamling	19
3.3.1	Utvalg og informanter	19
3.3.2	Intervjuguide	20
3.3.3	Prøveintervju	21
3.3.4	Gjennomføring av intervju	21
3.4	Databehandling og analyse	22
3.4.1	Transkribering	22
3.4.2	Dataanalyse og tolkning	22
3.4.2.1	Tematisk analyse	23

3.5	Vurdering av studiens kvalitet.....	24
3.5.1	Reliabilitet.....	24
3.5.2	Validitet.....	25
3.6	Etiske hensyn	26
4	Resultater	27
4.1	Innagerende atferd som begrep	27
4.2	Lærernes utfordringer i møte med innagerende atferd	28
4.3	Tilrettelegging generelt i klasserommet.....	29
4.4	Tilrettelegging for å fremme sosial kompetanse spesielt	31
5	Drøfting	34
5.1	Hva er innagerende atferd og hvordan viser atferden seg i skolehverdagen?....	34
5.2	Hvordan opplever lærere tilretteleggingen av sosial kompetanse i møte med elever som viser innagerende atferd?	35
5.2.1	«Det som fungerte på en, fungerte ikke på alle»	35
5.2.2	«...Det handler jo om å kjenne eleven ...»	36
5.2.3	«Jeg ... skulle gjerne visst mer eller kunnet mer om det»	37
5.2.4	«...Det er viktig å liksom la eleven liksom blomstre litt i andre settinger...»	38
5.2.5	«Det er det verste på en måte...med å være lærer da. Du har ikke tid til alle»	39
5.3	Lærerens mentaliseringsevne	42
6	Avslutning.....	44
	Referanser.....	46
	Vedlegg.....	50

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Skolen er en arena hvor barn og unge tilbringer mye tid sammen med sine medelever. De er Norges skattekammer og lærerne har fått i oppgave å forvalte disse på en god måte (Imsen, 2016, s.198). Samtidig styres skolen av politikk, som har reist en del spørsmål knyttet hvilket kunnskaps- og læringssyn som legges til grunn for opplæringen. Djupedal (2022) hevder at politikerne styrer skolen gjennom timeplanen, der lek de siste 25 årene har blitt fortrent til fordel for en tydelig kunnskapspolitik. Barndommen har blitt overskygget av en investering i barnas kunnskap og fremtid, men hva med deres sosiale læring?

Dagens kommunikasjons- og kunnskapssamfunn stiller like store krav til sosiale samhandlingsferdigheter som til lese-, skrive- og regneferdigheter (Ogden, 2015, s.230). I årene 2000 til 2009 var det en økning på hele 41%, for uføre i alderen 18-29 år i Norge. Forklaringen menes å ligge i de økte kravene til sosiale ferdigheter i arbeidslivet, samt mangelen på sosial kompetanse og kommunikasjonsferdigheter for de med psykiske vansker (Econ, 2009). Skolen har i oppdrag å både danne og utdanne elever, som er en balansegang å få til. I dagens samfunn er det viktig å ha det godt med seg selv og takle egen hverdag, noe som er elementært for å lære og å bidra i fellesskapet (Rongved & Midttveit, 2022). Til sammen viser dette at sosial kompetanse er sentralt for å mestre arbeidslivet, men også i alle situasjonene man deltar i som barn, da det legger grunnlaget for livet fremover.

Alle elever i den norske skolen er sikret rette til et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, §9A-2). I tillegg skal skolen fremme et inkluderende læringsmiljø der mangfold skal anerkjennes som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.15). Dette betyr at alle elever, uansett utfordringer og personlighet, skal bli sett og verdsatt av lærerne. Sammen med manglende skolemotivasjon utgjør problematferd den største utfordringen skolen opplever i dag (Ogden, 2015, s.14). Atferden kan sies å bli et atferdsproblem når den blir en utfordring for omgivelsene rundt en elev og for eleven selv, med tanke på læring og trygge relasjoner (Lund, 2012, s.22).

Skolen har derfor et viktig ansvar overfor elever som viser stille og tilbaketrukket atferd, som det er nødvendig å oppdage og hjelpe eleven med. I skolen er det stort sett utagerende atferd som har fått mest oppmerksomhet, til tross for at innagerende atferd har vist seg å være omtrent like stort i omfang (Sørli & Nordahl, 1998, s.145). Elever som viser innagerende atferd forstyrrer ikke omgivelsene slik elever med utagerende atferd kan gjøre, men holder heller uroen «inni seg» i form av nervøsitet, er stille og tar lite initiativ til samhandling (Lund, 2004, s.20; Nyborg & Mjelve, 2017, s.184).

Jeg tror likevel at det er betydningsfullt at man som lærer i større grad klarer å se de skjulte ressursene hos elever som viser innagerende atferd, da det kan komme både eleven selv, men også medelever, klassen og samfunnet generelt, til gode. Dersom man klarer å styrke den sosiale kompetansen hos elever som viser innagerende atferd, vil man kanskje i større grad kunne dra nytte av elevens unike erfaringer og kunnskap. I tillegg vil man kunne forhindre at eleven utvikler psykiske lidelser, blir ensom og

opparbeider seg en negativ selvoppfatning (Coplan & Weeks, 2010; Findlay et al., 2009; Karevold et al., 2012; Sæteren, 2019, s.28).

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å innhente mer kunnskap om utvikling av sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd. Videre er dette knyttet til hvordan lærere, som arbeider i grunnskolen, opplever denne typen tilrettelegging i sin hverdag. Det finnes allerede noe kunnskap på dette området, som jeg ønsker å rette søkelyset mot. Samtidig håper jeg at denne studien kan være med på å belyse noen områder det kan tenkes at det trengs mer forskning på.

Tidligere forskning kan tyde på at innagerende atferd er et område som er blitt forsømt i forskningssammenheng, og der utagerende atferd i større grad har blitt studert (Lund, 2004, s.19; Nordahl et al., 2005, s.35; Sæteren, 2019, s.19). Ettersom det er knyttet alvorlige konsekvenser til innagerende atferd dersom barnet ikke får hjelp til å håndtere atferden på en hensiktsmessig måte, er det svært viktig at fagfolk som jobber med barn har god kompetanse innenfor atferdsproblematikk (Drugli, 2008, s.10). At skolens ansatte besitter god kunnskap når det gjelder innagerende atferd, kan være avgjørende for det forebyggende arbeidet. Gjennom flere praksisperioder og samtaler med andre voksne i skolen viser det seg at det dessverre er ofte elever som viser innagerende atferd som blir bortprioritert, til fordel for sine medelever som krever sitt. Jeg håper, og tror, derfor at økt kunnskap og innblikk i lærernes opplevelser i møte med innagerende atferd, kan bidra til å løfte frem gode måter å tilrettelegge for utvikling av sosial kompetanse hos disse elevene på.

Med bakgrunn i dette ble følgende problemstilling formulert;

Hvordan opplever lærere det å tilrettelegge for utvikling av sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd?

For å besvare denne har jeg gjennomført kvalitative intervjuer og fått svar fra lærere som arbeider i grunnskolen, og som daglig møter elever som viser innagerende atferd.

1.3 Spesialpedagogisk relevans

Hvilken relevans har temaet sosial kompetanse og innagerende atferd for det spesialpedagogiske feltet? Formålet for spesialpedagogikken handler om å fremme læring og livsmestring hos barn med ulike vansker og funksjonshemminger (Befring & Næss, 2019, s.23). Ettersom elever som viser innagerende atferd opplever atferden som en vanske, kan man si at denne elevgruppen omfavnes av spesialpedagogikken. Det er påvist en sammenheng med innagerende atferd og utviklingen av psykiske lidelser, samt at de også er mer ensomme (Coplan & Weeks, 2010; Findlay et al., 2009; Karevold et al., 2012; Sæteren, 2019, s.28). Med bakgrunn i de alvorlige skadevirkningene som den innagerende atferden kan føre med seg, blir dette et område med relevans innen spesialpedagogikk.

Selv om enkelte elever har atferdsproblemer, er det ikke nødvendigvis et behov for å sette inn en spesialpedagog sammen med eleven. Det er heller ikke slik at dersom man utviser et atferdsproblem, så har man dermed et behov for en egen individuell opplæringsplan. Samtidig er forebygging en av de fire spesialpedagogiske basisoppgavene, hvor tidlig innsats blir sett på som betydningsfullt for å sette inn tiltak i tidlig alder og fase av problemutviklingen (Befring & Næss, 2019, s.29). Dette viser at

det er sentralt å innhente kunnskap om læreres opplevelse av arbeid med å styrke den sosiale kompetansen hos elever som viser innagerende atferd, for å kunne forstå hvor det trengs mer og bedre kunnskap. På den måten kan man klare å arbeide forebyggende, sett i lys av spesialpedagogikken, og hindre at problemer får utvikle seg over tid.

1.4 Oppgavens struktur

I andre kapittel, teoretisk bakgrunn, vil jeg beskrive teori og tidligere forskning knyttet til sosial kompetanse, sosial læring og undervisning, og innagerende atferd. I tillegg følger en redegjørelse om skolen i møte med innagerende atferd, mentalisering og anerkjennelse og mestring. Kapittel tre omhandler studiens metode, der jeg vil gi en beskrivelse av mitt metodiske grunnlag i oppgaven. Her vil blant annet valg av metode, datainnsamling, databehandling, reliabilitet og validitet, samt etiske hensyn bli tatt opp. Deretter følger det et resultatkapittel hvor jeg presenterer mine data ved å løfte frem informantenes utdrag fra intervjuene. Kapittel 5 omhandler drøfting, hvor informantenes beskrivelser drøftes og tolkes i lys av oppgavens teoretiske ramme. Til slutt vil jeg gi avsluttende kommentarer hvor jeg forsøker å peke på sentrale funn ved studien. Her ser jeg også på veien videre i eventuelle forskningsprosesser om samme tematikk.

2 Teoretisk bakgrunn

I dette kapittelet vil jeg presentere teori og tidligere forskning som plasserer problemstillingen min inn i en teoretisk referanseramme. Først blir det gjort rede for begrepet sosial kompetanse, som settes i sammenheng med sosiale ferdigheter og emosjonell kompetanse. Deretter blir sosial læring og undervisning belyst, før innagerende atferd presenteres. Videre følger det en redegjørelse av teori om skolen i møte med innagerende atferd, hvor tidlig identifisering, samarbeid, læringsmiljø og relasjoner, løftes frem. Mentalisering og anerkjennelse blir deretter belyst, før kapittelet avsluttes med en fremstilling av mestringstro.

2.1 Sosial kompetanse

Flere fagpersoner hevder at sosial kompetanse handler om å lykkes i samspill med andre (Lamer, 1997; Ogden, 2015; Nordahl et al., 2005), og er derfor en forutsetning for å fungere godt sammen med andre. Det handler om å utvikle ferdigheter, kunnskaper og holdninger gjennom det sosiale samspillet (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s.22). Barn søker etter å fremme egne interesser og å få dekket egne sosiale behov, som gjør at de etter hvert øker sin sosiale kompetanse og i større grad forstår og tilpasser seg sine omgivelser (Ogden, 2015, s.226). Dette viser at sosial kompetanse er grunnleggende i alle situasjoner som barn deltar i, da denne kompetansen er viktig i etableringen av relasjoner og i samspill med andre mennesker. Voksne tar ofte barns sosiale kompetanse for gitt, og er derfor ikke klar over hvilke ferdigheter og vurderingsevner barna besitter. Ofte trekkes de voksnes oppmerksomhet mot manglende sosial kompetanse og det som avviker fra forventningene man har (Lamer, 1997, s.19).

Barn som har god sosial kompetanse fremstår ofte med selvtillit, virker trygge på seg selv, er samarbeidsvillige, får andre til å føle seg vel, har lett for å få seg venner, har en positiv selvoppfatning, er oppmerksomme og kommuniserer klart i kontakt med andre (Ogden, 2015, s.225). Når et barn utvikler sosial kompetanse vil det lære seg å ta initiativ, tilpasse seg, endre og avslutte relasjoner med andre (Lamer, 1997, s.20). Enkelte barn opplever likevel å mislykkes i møte med sosiale krav, noe som ofte fører til utfordringer med sosial samhandling med voksne og andre barn. Det kan altså føre til tap av status, svekket skolefaglig mestring og problematferd over tid, og vansker i sosiale situasjoner kan påvirke barnets selvbilde, selvoppfatning og motivasjon (Lamer, 1997 s.19; Ogden, 2015, s.241).

2.1.1 Definisjoner

Som vi skal se favner begrepet sosial kompetanse bredt og foreløpig er det ingen allmenn oppslutning rundt en definisjon. De fleste definisjonene er likevel enige om at begrepet er både ressursorientert og representerer noe positivt. Bakgrunnen for hvorfor det ikke er noen allmenn oppslutning ligger derfor i uenigheten rundt hvilke egenskaper eller mål man skal vektlegge (Ogden, 2015, s.228). I tillegg kan det skyldes at begrepet benyttes innenfor ulike teoretiske retninger, som vil si at det vil variere i fokus på grunn av ulike utgangspunkt og ulik hensikt (Lamer, 1997, s.41).

To kjente forskere innen dette området er Gresham og Elliot, og de sier følgende om begrepet sosial kompetanse:

Individuals who are high in social competence are considered to be able to meet the demands of everyday functioning and to be equipped to handle participation and responsibility for their own welfare and the welfare of others. Conversely, persons low in social competence are not able to meet such environmental demands nor are they able to assume responsibility for their own or others welfare. (Gresham & Elliott, 1987, s.168).

Av dette utdraget kan vi se at dersom et menneske har god sosial kompetanse vil det ha store muligheter for å beherske de kravene det møter i hverdagen. Samtidig peker de på at god sosial kompetanse handler om deltakelse og ansvar for seg selv og andre.

Ogden (2015) har en nyere definisjon på sosial kompetanse;

Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlige vennskap. (Ogden, 2015, s.228).

I denne definisjonen vektlegges det at sosial kompetanse er viktig for barn på kort sikt, men at det også er sentralt å besitte slik kompetanse som ungdom og voksen. Samtidig fokuserer definisjonen på hvordan sosial kompetanse påvirker enkeltindividets forståelse av seg selv og hvordan man kan tilpasse seg, etablere og vedlikeholde relasjoner til andre. Gjennom definisjonen blir det tydelig at barnets opplevelse rundt egen kompetanse, mestring og det å kjenne seg akseptert, er en sentral del av den sosiale kompetansen som helhet.

Som vi har sett av definisjonene ovenfor er sosial kompetanse et vidt begrep, hvor betydningen av barns tilpasning, utvikling og mestring i nye situasjoner vektlegges. Samtidig løfter definisjonene frem at sosial kompetanse er noe som handler om kunnskap og ferdigheter. Sosiale ferdigheter kan ses på som sentrale byggesteiner for sosial kompetanse, og er noe barn må lære seg gjennom observasjon, imitering og strukturerte læringssituasjoner (Ogden, 2015, s.243). Vi skal i det følgende se nærmere på det begrepet, da de ulike sosiale ferdighetene er fremtredende når lærerne skal arbeide med å øke elevens sosiale kompetanse.

2.1.2 Sosiale ferdigheter

Sosiale ferdigheter handler om å lære hvordan man forholder seg i samspill med andre mennesker og på hvilken måte man kan få dekket egne sosiale behov og mål. Disse ferdighetene kommuniseres både verbalt og gjennom kroppsspråket. Det er derfor sentralt å ha gode språkferdigheter, men ansiktsuttrykk, bevegelse og øyekontakt er vel så viktig som selve språket. For å ta i bruk de sosiale ferdighetene må barnet selv se på ferdighetene som verdifulle, og være motivert for å styrke egen sosiale kompetanse (Ogden, 2015, s.243).

Forskerne Gresham og Elliott (1990, sitert i Ogden, 2015, s.244-247) har valgt å dele opp sosiale ferdigheter, hvor de snakker om fem ulike dimensjoner, som på hver sin måte bidrar til å styrke elevens helhetlige sosiale ferdighetsnivå. *Samarbeid* handler om å hjelpe andre, dele med andre, følge beskjedene som gis og reglene som gjelder. Ferdigheter knyttet til samarbeid er sentralt i både undervisningssammenheng, arbeid og lek. *Selvhevdelse* handler om å ta initiativ, motstå negativt gruppepress, og å ytre egne meninger og rettigheter på en positiv og tydelig måte. Det kan handle om å starte en samtale, tilby å hjelpe andre, vise interesse for deltakelse i aktiviteter eller å inkludere andre i aktiviteten. *Selvkontroll* handler, i skolesammenheng, om å lære seg å vente på tur, inngå kompromisser og akseptere at flertallet har beslutningsmyndighet. Det er selvkontroll som styrer forholdet mellom barnets følelser og barnets atferd. *Empati*

handler om å vise omtanke, se ting fra andres synsvinkel, respekterer andres følelser og å forstå hvordan andre har det. *Ansvarlighet* handler om å respektere arbeid og eiendeler, samt overholde forpliktelser og avtaler som er gjort (Gresham & Elliott, 1990, sitert i Ogden, 2015, s.244-247).

2.1.3 Emosjonell kompetanse

Når vi ser til begrepet sosial kompetanse, er det nødvendig å påpeke sammenhengen det har med emosjonell kompetanse. Følelsene vi mennesker har i oss er det som kan sies å drive frem handlinger og prestasjoner, og det er derfor viktig at man retter søkelyset mot følelsene og forsøker å forstå dem (Fallmyr, 2020, s.17). Kvello (2015, s.77) hevder at svak sosial kompetanse ofte gjenspeiler en svak emosjonell kompetanse. Emosjonell kompetanse kan derfor sies å handle om å oppdage egne og andres emosjoner, forstå egne og andres emosjoner og å håndtere egne og andres emosjoner. Begrepet emosjon kan betraktes som et synonym med begrepet følelse, noe som gjør at vi kan benevne emosjonell kompetanse som følelseskompetanse. I den sammenheng snakker Fallmyr (2020, s.54) om følelseskompetanse som menneskets evne til å forstå og benytte følelser for å løse mellommenneskelige utfordringer, og for å tilpasse seg omgivelsene rundt. Videre omtaler han følelseskompetanse som kunnskap om følelser og følelseshåndteringsferdigheter.

At emosjonell kompetanse er et sentralt aspekt innenfor sosial kompetanse kommer også frem i den overordna delen til Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.10). I skolen spiller følelser en betydningsfull rolle både innenfor det sosiale og faglige aspektet, og gjelder for elever, lærere og skoleledelsen (Fallmyr, 2020, s.17). Likevel er det ofte slik at følelsene havner i skyggen av atferden, fordi oppmerksomheten i skolen gjerne rettes mot det som er synlig og konkret. Ved å ha følelseskompetanse er derfor læreren en viktig brikke i påvirkningen av elevens psykiske helse, læring, selvregulering, evne til problemløsning og utvikling av selvfølelse (Fallmyr, 2020, s.17).

2.2 Sosial læring og undervisning

I skolen har det til enhver tid foregått sosial læring (Ogden, 2015, s.251), til tross for at det er de tradisjonelle fagene som har fått viet plass i læreplanen. Oppdragelsesmålene er mer generelle og kommer til synet i læreplanens overordna del under prinsipper for læring, utvikling og danning (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.10). Opplæringen av sosial kompetanse foregår dermed indirekte og usystematisk, gjennom den skjulte læreplanen, som eksisterer i skolens miljø og som representerer det elevene lærer utenom det faglige (Ogden, 2015, s.251). Innlæringen av sosial kompetanse avhenger altså av elevenes forutsetninger og motivasjon, og av lærernes interesse og kompetanse på området (Ogden, 2015, s.255). Skolen stiller i dag store krav til det sosiale, men er altså ikke pliktig til å lære elevene å mestre utfordringer og livshendelser av ulik karakter. Dersom man prioriterer sosial læring over en viss tid vil det være med på å gjøre at man får tid til andre læringsaktiviteter. Likevel argumenteres det mot å prioritere de sosiale læringsmålene i skolen fordi timeplanen allerede er full og at man som lærer ikke har utdanning til den typen opplæring (Ogden, 2015, s.260).

For å fremme sosial tilpasning og mestring for elever i skolen vises det til opplæring av sosiale ferdigheter. Dette er noe som gjelder elever både generelt og de med problematferd. Skolen bør derfor arbeide med sosial kompetanse i skolen, og Ogden (2015) ser på fire forhold som viser viktigheten av å prioritere dette. Blant annet bidrar

sosial kompetanse til sosial inkludering i skolen, der opplæring av sosiale ferdigheter bidrar til å skape gode forutsetninger for at elever med spesielle behov blir akseptert og inkludert av sine medelever. Videre kan sosial kompetanse forebygge atferdsproblemer, da elevene har behov for både kognitive og sosiale ferdigheter for å oppleve mestring av elevrollen og det skolefaglige. For det tredje kan sosiale ferdigheter være med på å skape et godt læringsmiljø, fordi flere elever gis mulighet til å mestre elevrollen og dermed kan være med på å skape et godt miljø for læring. Sosial kompetanse er også med på å gi elever gode muligheter til å kunne utvikle gode, sosiale relasjoner til andre mennesker rundt seg, slik som venner, familie, lærere og medelever (Ogden, 2015, s.256-257).

Undervisning av sosiale ferdigheter kan gjennomføres på ulike måter. Man kan velge å benytte seg av strukturert og autentisk læring, som ofte gjøres i skolefag. Samtidig påvirkes den sosiale opplæringen av undervisningen som foregår ellers på skolen, noe som gjør det nødvendig å integrere den sosiale opplæringen inn i disse (Ogden, 2015, s.257). Læreplanen for den sosiale undervisningen må være tilpasset den utviklingen elevene er inne i. Det kan benyttes ulike aktiviteter som for eksempel ferdighetstrening, rollespill, praktiske øvelser og tilbakemelding på egne ferdigheter. Det blir sentralt å balansere den sosiale undervisningen mellom aktiviteter som er strukturerte og å utnytte de mulighetene som oppstår. Ved å gripe muligheten når den kommer kan det styrke selve overføringen av læring for elevene, til virkelighetsnære situasjoner (Ogden, 2015, s.259). Samtidig er det avgjørende at elevene har gode rollemodeller i de voksne, og den sosiale undervisningen bør planlegges i fellesskap med foreldre slik at man er samstemte. Det vil gjøre at elevene opplever å bli verdsatt av flere voksenmodeller, som igjen kan styrke overføring av læring (Ogden, 2015, s.259).

Man kan velge å organisere den sosiale kompetanseopplæringen gjennom undervisning i hel klasse eller i mindre grupper for elever med det behovet (Ogden, 2015, s.259). For elever som viser innagerende atferd har det blitt funnet gode effekter av å benytte seg av mindre grupper, der elever som strever med det samme er samlet. Her vil de kunne oppleve å få delta i et fellesskap hvor alle har det samme utgangspunktet, og oppgavene er tilrettelagt for gruppens behov (Lund, 2004, s.110). Det er nødvendig at gruppen blir lyttet til av en lærer som er genuint interessert i dem og deres behov. Den mindre gruppen bør være gjennomtenkt når det gjelder sammensetning av elever, der motivasjonen deres bør spille inn, og foreldrene bør få mulighet til å komme med sine innspill (Lund, 2004, s.111). Den kunnskapen og de erfaringene elevene opparbeider seg i de mindre gruppene må de ta med seg inn i klasserommet slik at de får tatt dem i bruk og ikke føler seg stigmatiserte (Lund, 2004, s.111). Mindre grupper kan være fint å starte med, men det er viktig å understreke at elevenes liv leves sammen med mange og ikke på små grupperom, slik at klasserommet bør være målet etter hvert (Lund, 2012, s.119). En felles helklasseundervisning vil involvere alle elevene slik at de kan lære av hverandre, og man slipper å skille ut elevene med ekstra behov (Ogden, 2015, s.259).

Et forslag på en læringsaktivitet for utvikling av sosial kompetanse kan være rollespill, der hele eleven aktiveres og man får en felles samtaleplattform (Lund, 2012, s.119). Gjennom rollespill vil elevene kunne se seg selv utenfra og bli bevisst på egen rolle, samt at medelevene vil kunne kjenne seg igjen. Elevene kan reflektere og komme frem til et rollespill som viser ønsket handlingsmønster, før man diskuterer hva som skal til for å klare det (Lund, 2004, s.114). Elever som viser innagerende atferd kan benytte egne utfordringer som utgangspunkt for rollespillet, men det er verdifullt at de selv får velge om de vil utøve rollen eller la noen andre gjøre det (Lund, 2004, s.113). Et rollespill kan

kaste lys over de holdningene, meningene og prosessene som foregår slik at de blir tydelige for læreren (Lund, 2012, s.120).

2.3 Innagerende atferd

Det finnes mange ulike begrep i omtalelsen av unormal atferd, slik som for eksempel atferdsproblemer, atferdsvansker, atferdsforstyrrelser og psykososiale problemer (Ogden, 2015, s.13). Mørch (2017, s.362) hevder at begreper som eksempelvis atferdsvansker, tidligere ble sett i sammenheng med spesialskoler eller institusjonsplassering. Begrepsbruken kan sies å være omdiskutert, og er et uttrykk for ulike, og over tid, varierende oppfatninger av hvordan man kan forstå problemene (Nordahl et al., 2005, s.34).

Læring handler om å teste grenser, og derfor vil det være noen former for atferdsproblematikk som kan sies å være nødvendige. Det er en viktig del av barns normale utvikling og fungering. Samtidig finnes det atferd som er både uheldig og uhensiktsmessig for barns utvikling, og som skiller seg fra det som kan klassifiseres som normalatferd for aldersgruppen (Drugli, 2008, s.6; Nordahl et al., 2005, s.10). En utfordring når det kommer til atferdsproblematikk er å sette en tydelig grense for hva som er normal atferd og hva som er problematisk atferd. Hva som er normalt er stadig i endring, og det kan virke som at akseptabel atferd i skolen og samfunnet generelt har blitt mer romslig (Ogden, 2015, s.13).

Når det gjelder å definere atferdsproblemer finnes det ingen felles allment akseptert definisjon eller skillelinje mellom normalatferd og avvikende atferd (Nordahl et al., 2005, s.32). Lund (2012) har valgt å definere atferdsproblemer på denne måten;

Atferden blir en utfordring for omgivelsene når det bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon. Atferden blir en utfordring for barnet og ungdommen når den hindrer læring og stabile og trygge relasjoner og øker frykten for å formidle sin sårbarhet. Konsekvensene kan bli utrygghet, depresjon, angst, avvising, ensomhet og økt indre/ytre aggresjonsuttrykk (Lund, 2012, s.22).

Ut fra dette kan vi trekke linjer til omgivelsenes påvirkning, da vanskene ikke finnes i barnet, men oppstår i møte med krav og forventninger som barnet ikke klarer å imøtekomme. I slike situasjoner er det noen barn som vender følelsene sine utover, mens andre vender de innover. Hvordan de voksne i skolen møter barns atferd er avgjørende for deres utvikling og vekst videre i livet (Lund, 2012, s.22).

Når barnet ikke krever noen form for oppmerksomhet, sitter stille på plassen sin og ikke tar ordet i klasserommet, er ikke selve atferden til sjenanse for omgivelsene rundt og kan ikke ses på som et atferdsproblem. Likevel kan denne atferden skape utfordringer for eleven selv, gjennom negativ selvoppfatning, dårligere livskvalitet og at den hindrer eleven i å skape relasjoner til andre. Ut fra dette kan barn som vender følelsene innover i seg selv, defineres som et atferdsproblem (Sæteren, 2019, s.20). Mange lærere tar denne atferden på alvor (Arbeau et al., 2010, s.260).

Ofte havner de elevene som viser innagerende atferd i skyggen av sine medelever, som i større grad krever og ber om oppmerksomhet fra de voksne som arbeider ved skolen. Det er likevel viktig å være klar over at de elevene som viser innagerende atferd, også omfavnes av begrepet atferdsproblem på lik linje med utagerende atferd (Lund, 2012, s.14; Nordahl et al., 2005, s.35; Sæteren, 2019, s.20). Dagens skole stiller store krav til sosialt aktive, oppfinnsomme og initiativrike elever, og for enkelte sjenerte elever vil det være skolesituasjoner som er utfordrende å takle (Lund, 2012, s.23). Lund (2012, s.27)

snakker om to sider ved innagerende atferd, hvor den første handler om at atferden vendes innover mot seg selv, med negative forventninger og selvdestruktive beskjeder. Den andre siden handler om at det sårbare, nedadvendte og triste uttrykket blir kommunisert gjennom nedovervendt blikk, tilbaketrekking fra sosiale situasjoner og ordene som ikke sies. Lund (2012) definerer derfor innagerende atferd som et atferdsproblem på denne måte;

Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykket som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet. (Lund, 2012, s.27).

Denne definisjonen viser at uttrykk som kommuniseres fra eleven, kan føre til reaksjoner fra omgivelsene rundt som ikke stemmer overens med de opplevelsene barnet har på innsiden. Når dette skjer vil det påvirke barnet gjennom utfordringer med å være sammen med andre barn og voksne, samt det å skape relasjoner. I tillegg vil atferden bli problematisk for de rundt når eleven har samspillutfordringer. Med andre ord viser definisjonen til både barnets opplevelse av egen atferd, og til hvordan miljøet rundt oppfatter denne.

2.3.1 Kjennetegn på innagerende atferd

Elever som viser innagerende atferd er ofte rolige, stille, innadvendte, tar lite initiativ til samhandling og trekker seg unna sosiale settinger (Nyborg & Mjelve, 2017, s.184). Atferden kjennetegnes ofte ved nervøsitet og hemmet atferd. Stille elever kan også ha utfordringer med personlighet, vise nevrotiske trekk og angst, viser unngåelsesatferd og har overdreven bekymring knyttet til nye situasjoner (Lund, 2004, s.20). Det kan være at barn er stille og sjenerte uten at det nødvendigvis foreligger et problem. Samtidig har noen barn en tilbaketrukket atferd som egentlig representerer et uttrykk for at de har det vanskelig, og de trenger derfor at de voksne oppfatter denne atferden og imøtekommer den på en riktig måte (Lund, 2012, s.27).

Ogden (2015, s.169-175) snakker om fire ulike former for innagerende atferd: sosial tilbaketrekking, angst, depresjon og psykosomatiske problemer. Sosial tilbaketrukkethet kan vises gjennom at barnet isolerer seg fra andre barn, leker alene og virker uinteressert i å samhandle med andre. Dette kan selvfølgelig være et uttrykk for et ønske om å være alene, men dersom ensomhet forekommer i overdreven form, kan det ses på som en risikofaktor for barnets utvikling. Sosial angst, prestasjonsangst og angst for autoriteter er de formene for angstlidelser man oftest ser i skolesammenheng. Sosial angst kan være lett å observere i skolen, gjennom å se at elever trekker seg tilbake og unngår kontakt med andre. Depresjon i skolesammenheng kan ha negativ påvirkning på elevenes prestasjoner, da de er sårbare for kritikk, strever med å organisere skolearbeidet, har konsentrasjonsvansker og utfordringer med å ta beslutninger. Enkelte barn kan oppleve somatiske problemer, der fysiske plager ikke kan knyttes til en medisinsk årsak, men hvor man tror at det er psykologiske årsaker som spiller inn, og ikke de fysiske (Lund, 2012, s.26; Ogden, 2015, s.174). I tillegg er det viktig å være klar over at barn som viser innagerende atferd ikke er en ensartet, men sammensatt gruppe individer med hver sine tanker, opplevelser og behov knyttet til atferden de utviser (Lund, 2004, s.19).

2.3.2 Årsaker og konsekvenser av innagerende atferd

Noen mennesker varierer i atferd ut fra situasjonen de er i, mens andre oppfører seg stort sett likt i alle settinger (Sæteren, 2019, s.21). Hvorfor atferdsproblemene oppstår finnes det flere ulike forklaringer på. Blant annet kan det være snakk om akutte

livshendelser, mobbing, mistriivsel, usikkerhet eller sjenanse (Lund, 2004, s.18). Man kan velge å skille mellom miljømessige komponenter og medfødte komponenter, hvor førstnevnte kan være knyttet til oppdragelse, kultur, stress eller mobbing. Medfødte komponenter kan være barnets temperament eller personlighet (Sæteren, 2019, s.22). Her kommer man ikke utenom de sosiale komponentene som handler om den atferden barnet lærer seg i de sosiale miljøene det deltar i. Barn som opplever kombinasjonen av overbeskyttende, engstelige og nervøse foreldre synes å stå i fare for å utvikle innagerende atferdsproblemer, som igjen påvirker deres sosiale og faglige utvikling i skolesammenheng (Nyborg & Mjelve, 2017, s.183). Uansett årsak til barns innagerende atferd bør voksne undersøke atferdens kontekst, frekvens, sosiale konsekvenser og innvirkningen på barnets livskvaliteten (Lund, 2012, s.27).

Barn som utviser en atferd som uttrykker at de har det vanskelig, kan oppleve ulike konsekvenser av egen atferd. Her er det viktig å påpeke at noen barn med innagerende atferd har det helt fint, og ikke har det samme hjelpebehovet (Lund, 2012, s.26; Sæteren, 2019, s.27). Det er påvist en sammenheng mellom de barna som viser innagerende atferd og utviklingen av psykiske lidelser (Coplan & Weeks, 2010; Findlay et al., 2009; Karevold et al., 2012). Denne gruppen elever har dermed økt risiko for å over tid, utvikle depresjon og angst. Samtidig viser det seg også at de har en negativ selvoppfatning, er mer ensomme og verdsetter seg selv lavt i forhold til andre (Sæteren, 2019, s.28). Elever som viser innagerende atferd har ofte god forståelse for hvordan man inngår nye vennskap, men det viser seg at vennskap, som egentlig skal være en beskyttende faktor, blir et problem for denne elevgruppen. Ofte har barna flere venner når de er små, men når vennskapet utvikler seg og trenger andre kvaliteter, blir stille barn ofte mer ekskludert (Lund, 2012, s.24; Sæteren, 2019, s.28).

2.4 Skolen i møte med elever som viser innagerende atferd

2.4.1 Tidlig identifisering

Viktigheten av at man oppdager og setter i gang tiltak når det gjelder sårbare grupper så tidlig som mulig, formidles av flere forskere. De viser også til at tidlig identifisering øker muligheten for god utvikling både faglig, emosjonelt og sosialt sett (Binnie & Allen, 2008; Severson et al., 2007). Dette viser at det er nødvendig at skolen har, og ivaretar, noen faste rutiner for innmelding, oppfølging og evaluering av elevsaker. Samtidig innebærer dette at elever, foreldre, vedlikeholdspersonale, assistenter, pedagoger og ledelse får tilgang til informasjonen de trenger for å møte elevmangfoldet (Lund, 2012, s.137). Gjennom aktivitetsplikten har skolens ansatte plikt til å følge med og handle, dersom man opplever at elever ved skolen ikke opplever et trygt og godt psykososialt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, §9A-4).

Det er avgjørende at skolen forstår barns utvikling og funksjonsnivå, noe som kan gjøres gjennom kartlegging. Ved kartlegging vil man ha mulighet for å undersøke hvilke tiltak i miljøet som kan settes inn for å påvirke elevers atferd og funksjonsnivå i den retningen man ønsker. Hvilke risiko- og beskyttelsesfaktorer som finnes rundt eleven vil også være sentralt i en kartleggingsprosess (Ogden, 2015, s.32). En kartlegging vil gi et bilde av elevens fungering her og nå, med utgangspunkt i vedkommende sine individuelle forutsetninger og miljøet rundt. Ettersom miljøet spiller inn som en faktor, er det viktig å være klar over kartleggingens dynamiske perspektiv hvor miljøet stadig forandres og der eleven hele tiden utvikler og lærer mer (Ogden, 2015, s.33). Målsettingen med kartleggingen kan knyttes mot fire aspekt. Det kan hjelpe oss med å tidlig identifisere de

elevene som trenger hjelp og bistå med å avdekke sammenheng mellom atferd og miljø. Videre kan kartlegging bidra med å skape en plattform for å vurdere de tiltakene som er iverksatt, samt sikre at utredningen og tiltakene står i samsvar med de utfordringene som faktisk er identifisert (Ogden, 2015, s.33).

2.4.2 Samarbeid

Som lærer er det viktig å skape trygghet og sikkerhet, og for å kunne gjøre det er det betydningsfullt å spille på lag med kollegaer og samarbeide med disse. Ved kollegialt samarbeid vil man innhente og dele erfaringer med andre lærere, og utvikle seg som en god klasseleder (Overland, 2007, s.251). Et godt samarbeid mellom kollegaer vil være støttende og oppmuntrende i både gode og utfordrende situasjoner. Skolens kultur for samarbeid har noe å si for hvordan problemene blir møtt av lærerne. Noen skoler preges av samarbeid med kollegaer, mens ved andre skoler løser de ansatte problemene alene. Dersom det ikke eksisterer noen form for samarbeidskultur kan det gjøre at skolen får utfordringer med å forebygge og redusere problematferd (Overland, 2007, s.252). Flere pedagoger hevder at god støtte i kollegaer er verdifullt i arbeidet med atferdsproblemer (Drugli, 2008, s.118).

Atferdsproblemer er en kompleks utfordring som gjør at det stilles høye krav til kompetanse på området, og det er derfor betydningsfullt med ulike tilnærminger. I slike tilfeller er det sentralt å innhente nødvendig kunnskap fra andre instanser og fagpersoner som for eksempel pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) eller barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) (Drugli, 2008, s.124). Mange elever og foreldre opplever at mye av kommunikasjonen og informasjonen er lukket, overbærende og for dårlig. Det gjør at det er verdifullt at samarbeidet med andre instanser foregår på en slik måte at eleven og foreldrene føler seg sett og tatt på alvor (Lund, 2012, s.138). I tillegg er det avgjørende at man jobber mot et felles mål, nemlig at eleven skal få det bedre. Det kan skje at det oppstår ulike meninger om hva som er til elevens beste, hvor det blir sentralt at man sammen utforsker uenigheten og handler mot et felles mål (Lund, 2012, s.139).

2.4.3 Læringsmiljø og relasjoner

Miljøet som elevene er en del av på skolen kan virke hemmende eller fremmede for hvordan de får dekket sine behov for kompetanse, autonomi og gode sosiale relasjoner (Ogden, 2015, s.180). Elever tilbringer mye av sin tid på skolen, som er en arena der det er avgjørende at de føler seg trygg og får hjelp til å øve seg på å bli tryggere (Lund, 2004, s.109; Lund, 2012, s.123). For å skape et godt og trygt klassemiljø må læreren sette enkelte premisser for hvordan kulturen i klassen skal være, og slå ned på atferd som ikke er i tråd med disse (Lund, 2004, s.110). Selv om noen er mer stille enn andre, skal målet være å skape et miljø hvor elevene tar vare på, og ser hverandre (Lund, 2004, s.109). Dersom læreren legger til rette for mangfoldet av elever gjennom vennlighet, høflighet og respekt vil det være gode muligheter for at de sårbare elevene får mulighet til å komme til syne (Lund, 2012, s.127). Et godt læringsmiljø henger sammen med tilpasset opplæring og positive lærer-elev-relasjoner, og kan virke forebyggende på problematferd (Ogden, 2015, s.163). Tilpasset opplæring handler om å tilrettelegge den ordinære opplæringen slik at alle elever får et godt utbytte av den (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.16).

For lærerne er tid et sentralt begrep, da de opplever det som en begrensning i deres arbeid ved skolen. Tid er altså et betydningsfullt element i lærernes strukturering av

arbeidet sitt (Hargreaves, 2018, s.104). Hargreaves (2018 s.109-111) snakker om ulike dimensjoner ved tid, der den fenomenologiske handler om at tiden har en indre varighet som varierer fra menneske til menneske. Man kan snakke om en subjektiv tid som er ulik hos folk ut fra hva som styrer oppmerksomheten og opptar tankegene deres. I skolen vil derfor det subjektive tidsperspektivet være forskjellig hos ledelse og lærer. Mikro-politisk-tid er en dimensjon som handler om en fordeling av tid basert på blant annet makt og status innenfor skoler og skolesystemer. Her søker grunnskolelærere mer disponibel tid til annet enn undervisning, med bakgrunn i reelle behov, men også konkurrerende statuskrav og forsøk på å utvide grunnskolelærernes arbeid til å gjelde mer enn selve undervisningstimene (Hargreaves, 2018, s.108).

Mange lærere opplever hverdagen som hektisk og forteller om liten tid sammen med elevene og i fagene generelt. For mange lærere vil det være både utenkelig, frustrerende og lite fristende, og skulle roe ned og å ta pauser, fordi de skal igjennom ulike temaer i læreplanen som krever fremgang i undervisningen (Sæteren, 2019, s.75). Likevel viser det seg at nettopp det å ta pauser og roe ned, kan være et godt tiltak fordi flere elever inviteres til å delta og det gjør at elever som viser innagerende atferd tør å delta. I tillegg bidrar det til tilrettelegging for læring og utvikling, samtidig som det ikke trenger å ta så lang tid. Det er viktig å være klar over at de pausene man gir klassen ikke er hviletid, men heller en mulighet for å utnytte elevenes potensial for læring og utvikling, og en tid for å etablere og styrke positive relasjoner (Sæteren, 2019, s.76).

For at undervisning og kommunikasjon i skolen skal fungere er gode relasjoner en forutsetning (Ogden, 2015, s.134). Gjennom mange forskningsstudier har betydningen av et positivt forhold mellom elev og lærer, og den positive innvirkningen dette har på elevenes læring, motivasjon og trivsel kommet frem (Arbeau et al., 2010, s. 260; Hamre & Pianta, 2001; Katz et al., 2010; Skinner et al., 2008; Wentzel et al., 2010). Det er læreren som har ansvaret for å skape en omsorgsfull relasjon til elevene. Dette skal skje på en profesjonell måte, der relasjonen skal bygge på tillit og gjensidighet (Sæteren, 2019, s.56). Gjennom å bli kjent med elevene og å vise interesse, omtanke, empati, henvende seg til elevene, svare elevene og benytte humor, legger læreren grunnlaget for en god lærer-elev-relasjon (Ogden, 2015, s.134). Dette kan gjøres ved at læreren bruker litt tid hver dag til å utveksle noen ord med utvalgte elever. I tillegg er det sentralt at elevene får lov til å bli kjent med læreren sin, hvor lærerne kan fortelle om seg selv, hvem de er, hvor de kommer fra og sine forventninger til elevene. Alle timer i klasserommet trenger altså ikke å handle om fag og undervisning. De aktivitetene som elevene interesserer seg i kan være fine å bygge relasjonen ut fra (Ogden, 2015, s.135).

Nære og gode relasjoner til elevene kan fungere som beskyttelsesfaktor mot å utvikle skolevegring, angst, konflikter og tilpasningsvansker. Lærere som ikke klarer å skape positive relasjoner kan altså være en risikofaktor hos elever der innagerende atferd ligger latent (Sæteren, 2019, s.26). En negativ lærer-elev-relasjon kan skape utfordringer med å tilpasse opplæringen fordi man ikke kjenner eleven godt nok, som kan føre til at eleven bare får negative opplevelser i klasserommet og trekker seg tilbake (Sæteren, 2019, s.26). For elever som viser innagerende atferd kan det ta tid før ordene faller lett, noe som gjør at det kan oppleves som både utfordrende og tidkrevende for læreren å skulle utvikle gode relasjoner til disse elevene. Likevel viser forskning at det er ønskelig fra elevenes side at den voksne ikke skal gi opp (Lund, 2012, s.105). Dersom læreren kjenner elevene godt og ønsker dem vel, rapporterer elever som viser innagerende atferd at de ønsker og tåler å bli presset, for å strekke seg litt lenger. Her mener elevene

at det er måten de voksne gjør det på, og kvaliteten på relasjonen som avgjør om presset lykkes eller ikke (Lund, 2012, s.73).

Jevnaldrende har stor betydning for barn og unges utvikling og sosialisering, og skolen er en viktig arena for å omgås andre på samme alder. Relasjoner til jevnaldrende henger tett sammen med elevenes atferd, engasjement, motivasjon og læringsresultater i skolen (Nordahl, 2000, s.229). Det viser seg at det er betydningsfullt å utvikle sosial kompetanse, slik at man kan klare å etablere vennskap og å være en person som medelever ser på som sosialt attraktiv (Nordahl, 2000, s.320). Uavhengig av hvilke utfordringer man har som elev, vil vennskap være en beskyttende faktor (Sæteren, 2019, s.29). Vennskap gjør at man føler at man tilhører en sammenheng, betyr noe for noen og er til for noen. I møte med andre vil elevene utvikle sin egen identitet (Lund, 2004, s.108).

Barn som har dårlige relasjoner til andre på samme alder vil kunne stå utenfor fellesskapet av jevnaldregruppen, noe som kan føre til sosial isolasjon og ensomhet (Nordahl, 2000, s.230). Dersom barn opplever avvisning fra jevnaldrende, hevder forskning at det henger sammen med utvikling av sosial angst og depresjon. Videre viser det seg at når elevene blir større, er sjansen for å bli avvist større (Dill et al., 2004, s.160). Elever som viser innagerende atferd har oftere utfordringer med å skape og vedlikeholde vennskap til andre, selv om de forstår hvordan man etablerer disse (Fredstrom et al., 2012). Denne elevgruppen er derfor mer sårbar enn sine medelever, og har ikke så mange venner å velge i. I tillegg vil det å være stille og tilbaketrukket gjøre at man ikke blir spurt, valgt eller invitert først av andre (Lund, 2004, s.109). Denne elevgruppen vil kunne oppleve å få mindre støtte og beskyttelse fra sine jevnaldrende, enn det andre elever opplever (Dill et al., 2004, s.161). Forskning viser at elever som viser innagerende atferd og som har en bestevenn, blir sett på som mer omgjengelig enn de som ikke har en slik venn i sin krets. Dette viser at sosiale kompetanse er verdifullt for elever som viser innagerende atferd, i prosessen med å etablere vennskap (Rubin et al., 2006, s.154).

2.5 Mentalisering og anerkjennelse

I tillegg til at skolen må forsøke å skape et trygt og godt læringsmiljø for elevene, er det viktig at man forstår seg selv utenfra. Evnen til å forstå seg selv utenfra og andre innenfra gjennom eksempelvis tanker, følelser, behov og ønsker, er det vi kaller for mentalisering (Brandtzæg et al., 2016, s.13; Haugan, 2017, s.206). Mentalisering bidrar til å utvikle selvbevissthet og man blir i bedre stand til å forstå hva som skjer i seg selv. En slik selvinnnsikt er nødvendig for utviklingen av sosial bevissthet, og dermed danner også mentalisering et grunnlag for å etablere, utvikle, vedlikeholde og reparere relasjoner (Haugan, 2017, s.213).

Det er sentralt at lærere har kunnskap om mentaliseringsteori for å kunne forstå elevene og støtte dem i læring og utvikling. Samtidig er det relevant for lærerne å kunne forstå seg selv og klare å håndtere egne følelser, som er en forutsetning for å kunne lære elevene til å regulere sine (Haugan, 2017, s.218). Trygghet og mulighet for læring er resultater som viser seg hos elevene dersom læreren evner og har vilje til å mentalisere (Brandtzæg et al., 2016, s.13). En lærer kan betraktes som selvreflektert ved å være åpen for at andres tanker om seg selv som lærer, som er sentralt for å forstå hvordan andre opplever deg. Samtidig vil man da kunne vise at man klarer å sette seg inn i andres perspektiver (Lund, 2004, s.80).

Anerkjennelse er noe alle mennesker søker etter og har behov for (Lund, 2012, s.103; Schibbye & Løvlie, 2017, s.49). I følge Schibbye og Løvlie (2017, s.48) handler anerkjennelse om å forstå andre mennesker, og det kan sies å være noe vi er i møte med andre. Man kan snakke om to typer anerkjennelse, hvor den første handler om å anerkjenne det en person gjør, for eksempel elevens skoleprestasjon. Den andre typen anerkjennelse er knyttet til det å bli anerkjent uavhengig av handlinger og prestasjoner. Sistnevnte er betydningsfullt for barn, da den bidrar til en trygghetsfølelse og opplevelsen av å være elsket (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s.79).

Som voksen er det viktig å huske på at hvert barn har sitt rike indre liv, egne følelser, konflikter, redsler, glæder, håp og fantasier. Dette lille mennesket representerer en egen menneskelig verdi og opplevelse, som man må anerkjenne (Schibbye & Løvlie, 2017, s.59). Læreren regnes som en person som barnet ser opp til og som betyr mye for barnets selvutvikling. Det er derfor nødvendig at man ser og verdsetter barnet, og skiller mellom dets prestasjoner, atferd og barnet selv (Schibbye & Løvlie, 2017, s.48; Skaalvik & Skaalvik, 2017, s.80). Det er viktig å være klar over at barnet ikke er sin atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s.80). Å bli sett skal være en god opplevelse for elevene, og er noe læreren bør gjøre hver eneste dag. Det kan for eksempel være et klapp på skulderen, en vennlig hilsen på morgenen, et smil eller et blick (Lund, 2004, s.99; Sæteren, 2019, s.53). Ved å anerkjenne eleven vil det skape en følelse av å bli tatt på alvor, og kan føre til at eleven tar seg selv på alvor, aksepterer seg selv og dermed styrkes selvaktelsen (Lund, 2012, s.105; Schibbye & Løvlie, 2017, s.51).

Elever som viser innagerende atferd blir ofte omtalt som «de usynlige elevene», og for å møte deres utfordringer med å snakke og å føle seg usikker blant andre, er det avgjørende at læreren ser dem (Lund, 2004, s.98). Gode måter å tilnærme seg disse elevene på kan være å benytte seg av undrespørsmål og metaspørsmål i den anerkjennende kommunikasjonen. Slike spørsmål er åpne og benytter seg av et mer overordnet perspektiv, som gjør at elevene kan se seg selv utenfra. Det vil kunne bidra til at det ikke vil føles like utfordrende å svare på, fordi man får en viss avstand til det (Lund, 2012, s.106). Når man velger å stille spørsmål på denne måten vil man anerkjenne og vise eleven at man er klar over at det ikke alltid er så lett å svare på spørsmål, samt viser at man bryr seg om hvordan eleven har det (Lund, 2012, s.106). Ved å anerkjenne eleven vil man kunne utfordre vedkommende på en hensiktsmessig måte som er innenfor deres proksimale utviklingszone (Sæteren, 2019, s.90), og legge til rette for opplevelse av mestring.

2.6 Mestringstro

Begrepet mestring er satt sammen av flere teorier om hva som kan øke individets motivasjon og mestring. Mestringstro er derfor ikke et personlighetstrekk eller behov i psykologisk og biologisk forstand, men heller en vurdering av egen mulighet for å lykkes i en konkret oppgave (Nordahl et al., 2005, s.66). Ofte er barn som viser innagerende atferd redd for å trå feil, gjøre noe som ikke passer inn eller si noe galt, fordi man regner med å ikke mestre situasjonen dersom man prøver igjen etter negative opplevelser i like situasjoner tidligere. Innagerende atferd er preget av negative forventninger, som viser en tydelig sammenheng med lav mestringstro (Lund, 2012, s.48).

Mennesket streber etter kontroll og mulighet til å kunne påvirke utfall slik at de blir forutsigbare, som gir rom for utvikling og utøvelse av personlig kontroll (Bandura, 1995, s.1). Albert Bandura har utviklet en teori om mestring, og er opptatt av hvordan folks

oppfatning og tro på egen mestring påvirker motivasjonen (Bandura, 1995, s.3). Ut fra dette ser han til fire former som kan påvirke menneskets forventning om mestring: mestringsopplevelse, vikarierende erfaringer, sosial overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner.

Når man opplever hendelser som gode og suksessfulle, vil det bidra til å styrke egen tro på personlig mestring og man vil oppleve at man har det som trengs for å lykkes i slike situasjoner (Bandura, 1995, s.3). Mennesker vil til enhver tid oppleve at livet byr på stadig skiftende omstendigheter, som gjør at det er viktig å tilegne seg atferdsmessige, kognitive og selvregulerende verktøy for å være i bedre stand til å utføre og skape handlingsforløp som er hensiktsmessige. Det vil alltid komme utfordrende situasjoner som mange kanskje blir motløse av. I slike tilfeller blir følelsen av å kunne lykkes verdifullt, som igjen kan bidra til at man overvinner situasjonen og kommer sterkere ut av motgangene som livet byr på.

Vikarierende erfaringer handler om å skape tro på egen styrke gjennom å se på andres erfaringer som sosiale modeller (Bandura, 1995, s.3). Ved å observere at andre lykkes kan man få økt tro på egen evne til å takle lignende oppgaver. Dersom mennesket man ser til oppleves som lik en selv, vil den andres positive eller negative erfaringer, i større grad påvirke egen tro på å lykkes eller mislykkes i samme situasjon. Vikarierende erfaringer kan, i tillegg til å brukes som kompass for å studere egne evner, være med på å overføre kunnskap, og å skape effektive ferdigheter og strategier fra den sosiale modellen, slik at man blir i stand til å takle kravene fra miljøet rundt seg. Når man utvikler egen verktøykasse, bidrar det til økt tro på egen mestring.

Sosial overtalelse handler om at man gjennom positive tilbakemeldinger fra andre mennesker, og med tro på mestring av en gitt oppgave, i større grad legger ned og opprettholder den innsatsen som trengs (Bandura, 1995, s.4). Dersom det skaper økt innsats bidrar det til egen tro på utvikling av de ferdighetene som trengs, og å skape følelse av personlig effektivitet. I motsatt tilfelle vil andre menneskers negative tilsnakk bidra til at man heller unngår og lett gir opp vanskelige oppgaver. Denne formen for mestringspåvirkning kan, i tillegg til å bidra med økt tro på egne evner, skape strukturerte situasjoner. Dette vil bidra til at man ikke havner i situasjoner for tidlig, hvor sjansen for å mislykkes er større.

Ved å se til egne fysiologiske og emosjonelle reaksjoner skaper man en oppfatning om egen mestringsevne (Bandura, 1995, s.5). For eksempel vil man tenke at stress og spenninger i kroppen er tegn på at man er sårbar og ikke vil lykkes med oppgaven. Denne siste formen for mestringspåvirkning handler altså om å redusere stress og negativ tankegang, korrigere de feiltolkningene man har av kroppens reaksjoner og forbedre det fysiske. Det er altså hvordan man oppfatter og tolker de fysiske og emosjonelle reaksjonene som spiller en rolle.

2.6.1 Mestringsstrategier

Mestringsstrategier kan sies å være tankene, atferden og handlingene man benytter for å håndtere situasjoner som oppleves som utfordrende og vanskelige (Vedeler, 2007, s.28). Alle mennesker besitter en form for mestringsstrategi, og man omtaler ikke en strategi som god eller dårlig. Når man forsøker å mestre noe er det uavhengig av resultatet, og for å vurdere om strategien er effektiv må man se på hvilke mestringsressurser som er til stede, hva resultatet av anstrengelsene er og hvilken type vanske det er snakk om. En

mestringsstrategi kan påvirke mestringen effektivt, ved at den løser opp i vanskene og minsker smerte, eller ineffektivt, ved å forverre utfordringene (Vedeler, 2007, s.29).

Vedeler (2007, s.28) snakker om to ulike funksjoner ved mestringsstrategier; problemfokuserert mestring og emosjonelt-fokuserert mestring. Når det snakkes om mestringsstrategier som er problemfokusererte handler det om strategier som har til hensikt å endre forholdene mellom personen selv og omgivelsene rundt, som er utfordrende. Problemfokusererte mestringsstrategier kan rettes internt og eksternt. Internt rettet problemfokuserert mestring er knyttet til refleksjon hos individet selv, og er en strategi som krever gode kognitive forutsetninger hvor man blant annet restrukturerer og argumenterer mot irrasjonelle oppfatninger. Når mestringen rettes mot eksterne utfordringer handler det om å finne ressurser i omgivelsene rundt, der man for eksempel forhandler om uenigheter eller at barnet spør en voksen person om hjelp (Vedeler, 2007, s.29). Hensikten til emosjonelt-fokuserert mestring er å minske spenninger knyttet til det følelsesmessige hos en person, og er derfor rettet mot menneskets somatiske eller følelsesmessige nivå. Ved en slik tilnærming ønsker man å endre den emosjonelle tilstanden man er i, som oppfattes som fysisk ubehagelig (Vedeler, 2007, s.28). Et eksempel på en slik mestringsstrategi kan være å få trøst, se i en artig bok eller leke og ha det gøy med andre barn.

3 Metode

I det følgende skal jeg redegjøre for mitt valg av metode, når det kommer til det å besvare oppgavens problemstilling. Først vil metoden kobles til et vitenskapsteoretisk landskap, før jeg presenterer intervju som metode. Videre følger et delkapittel om hvordan datainnsamlingen ble gjennomført ved valg av informanter, intervjuguide, prøveintervju og gjennomføring av intervju, før jeg ser på databehandling og analyse av funnene. Kapitlet avsluttes med en redegjørelse av studiens kvalitet og etiske hensyn.

3.1 Bakgrunn for valg av metode

Ut fra våre ulike syn på verdenen, undrer og produserer vi, spørsmål i møte med det vi ser som ikke stemmer med vår personlige virkelighetsforståelse (Christoffersen & Johannessen 2012, s.16; Postholm & Jacobsen, 2011, s.26). For å belyse disse forskningsspørsmålene følger det en fremgangsmåte (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.15; Postholm & Jacobsen, 2011, s.25). Denne fremgangsmåten kalles for metode, og sier noe om hvordan man bør gå frem for å innhente eller etterprøve kunnskap. Den norske sosiologen Vilhelm Aubert definerte metode som «... en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder» (Dalland, 2012, s.111).

Metoden bidrar til å samle inn det datamaterialet som er nødvendig for å belyse det man ønsker å undersøke (Dalland, 2012, s.112). Generalisering i forskning må derfor, i motsetning til hverdagen, hele tiden basere seg på systematiske fremgangsmåter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.16). Når man velger seg en metode er det fordi man mener at den fremgangsmåten vil belyse undringen over et bestemt fenomen på en god og faglig, interessant måte (Dalland, 2012, s.111). Man skiller mellom kvalitativ og kvantitativ metode, hvor man ved bruk av førstnevnte ønsker å fange opp meninger og opplevelser som ikke kan måles eller tallfestes. Kvantitative metoder gir derimot data som kan måles gjennom regneoperasjoner, men begge metodene bidrar til en økt og bedre forståelse av det samfunnet vi lever i (Dalland, 2012, s.112).

Ettersom jeg ved denne masteroppgaven skal studere noe som skjer i skolen og handler om mennesker, og samhandling mellom disse, skal jeg benytte meg av en samfunnsvitenskapelig metode (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.16). Virkelighetsoppfatningen som blir utgangspunktet for dette forskningsarbeidet, blir derfor konstruktivisme, hvor den sosiale virkeligheten blir sett på som sammensatt og kompleks. Innenfor konstruktivismen skaper man kunnskap om et fenomen som er i stadig utvikling og en pågående prosess (Postholm & Jacobsen, 2011, s.28).

Dette fører oss over til begrepet fenomenologi, som kan sies å være både en filosofi og en kvalitativ metodisk tilnærming (Johannessen et.al., 2016, s.78). Fenomenologi betyr læren om fenomenene, og mening er et viktig begrep innenfor denne metodiske tilnærmingen. Det er et ønske fra forskerens side å forstå meningen med noe, som betyr at man må se handlingen i lys av der den forekommer og ikke for seg selv (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.99; Johannessen et al., 2016, s.78). Dette viser at et fenomenologisk forskningsdesign vil bidra til å belyse min studie på en god måte, da jeg ønsker å utforske flere læreres opplevelser og subjektive virkelighetsoppfatning.

Samtidig er det sentralt å være klar over at man som forsker allerede har en førforståelse av det valgte fenomenet. Det er derfor avgjørende at man er bevisst på egen subjektivitet og reflekterer over hvor man står som forsker og hvilken innvirkning dette har på studien (Postholm & Jacobsen, 2011, s.38).

3.1.1 Forskerens rolle og førforståelse

Førforståelse omhandler de meningene og oppfatningene forskeren har i møte med det som skal studeres (Dalen, 2011, s.16). Ettersom man aldri vil være helt bevisst på egen førforståelse, vil noen typer hendelser, data og fenomener overses og ikke få så mye oppmerksomhet. Det viser at man aldri studerer hele virkeligheten, men kun en liten del av den (Postholm & Jacobsen, 2011, s.37). Refleksjon er derfor et krav når det kommer til forskningsbasert tenkning, og er sentralt i alle undersøkelser som gjøres (Postholm & Jacobsen, 2011, s.38). Når man har kjennskap til fenomenet som studeres er det viktig å være bevisst på at det kan fremme ny kunnskap, men også hindre at man ikke ser nye meninger og perspektiver i studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s.108). I tillegg er det nødvendig at man reflekterer over hvordan denne førforståelsen er med på å påvirke både hva man studerer og hva man finner (Postholm & Jacobsen, 2011, s.38). For at leseren skal kunne få et innblikk i hva mitt utgangspunkt for denne studien er, ønsker jeg derfor å redegjøre for min førforståelse.

Tidligere har jeg tatt en bachelorgrad i sosialt arbeid, før jeg begynte å studere til grunnskolelærer, hvor jeg nå skal fullføre master i spesialpedagogikk. Gjennom utdanningene har jeg hatt flere praksisperioder, samt arbeidserfaring som vikar og assistent. Her har jeg kunnet observere ulike klasser, noe som har økt nysgjerrigheten rundt hvordan lærere tilrettelegger for utvikling av sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd. Sosial kompetanse er et begrep jeg kjenner til fra før, men som jeg ikke har hørt at har blitt brukt direkte gjennom min praksis og arbeidserfaring. Interessen for innagerende atferd fikk jeg gjennom praksis hvor jeg opplevde utfordringer hos elever som viste denne typen atferd. Når det gjelder denne studien har jeg forsøkt å reflektere rundt min førforståelse og hvilken påvirkning den kan ha gitt de forskjellige resultatene. Dette har jeg gjort gjennom samtaler med bekjente og veileder, i tillegg til å selv tenke gjennom egne tolkninger og forståelse av det informantene har fortalt.

3.2 Kvalitativ metode

Virkeligheten som eksisterer rundt oss kan sies å være så kompleks at vi aldri vil kunne studere den i sin helhet, noe som gjør at vi må foreta avgrensninger. Det betyr at uansett hvilken metode man velger å innhente data på, vil det oppstå feilkilder, da de forskjellige innsamlingsmetodene viser til ulike sider ved virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2011, s.44). Det handler om å ta valg og rette oppmerksomheten mot en del av helheten, noe jeg har forsøkt å gjøre i mitt metodevalg (Postholm & Jacobsen, 2011, s.44). Ettersom jeg ønsker nærhet til lærerens forståelse av begrepene sosial kompetanse og innagerende atferd, har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode. Denne metoden kan gjøre at jeg får dypere kunnskap om informantenes kompetanse og erfaringer i møte med barn og unge, og vil bidra til å belyse min problemstilling (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.21). Gjennom å velge kvalitativ metode fremfor kvantitativ får jeg mulighet til mer tilpasning og spontanitet mellom informantene og meg som forsker. Dette viser seg gjennom de åpne spørsmålene som kjennetegner kvalitativ metode, hvor informantene kan svare utfyllende og forskeren kan respondere raskt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.17). For å samle inn data har jeg valgt å gjennomføre intervju.

3.2.1 Intervju

Når jeg har valgt å benytte meg av kvalitativt intervju for innhenting av datamateriale, er det med bakgrunn i metodens formål om å forstå og beskrive fenomenet som studeres. Intervjuet bør bidra til å løfte frem beskrivelser fra informantenes hverdag, for å kunne se og tolke hvilken betydning fenomenet har (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.77). Hadde jeg valgt spørreskjema som innsamlingsmetode ville jeg ikke ha hatt muligheten til å fremvise de små nyansene og individuelle forskjellene slik jeg ønsker. Jeg ville heller ikke hatt mulighet til å forstå hvorfor mennesker handler slik de gjør i enkelte situasjoner, dersom jeg hadde valgt observasjon som metode. Derimot vil jeg kunne få en slik tilgang til data ved å benytte meg av individuelle intervju, selv om også intervju har sine svakheter i for eksempel innhenting av informasjon om hva mennesker faktisk gjør. Ettersom sosiale fenomener er komplekse å studere, vil intervju være en metode hvor informantene får stor mulighet til å uttrykke seg og selv kan være med på å styre hva som tas opp. Dette vil i neste omgang bidra til at de erfaringene og oppfatningene de sitter på vil komme tydeligere frem (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.78). Med andre ord vil jeg få en unik mulighet til å lytte til det lærerne anser som betydningsfullt i denne sammenhengen.

Det er viktig å avklare hvordan samtalene skal struktureres. Ved min datainnsamling valgte jeg å benytte meg av semistrukturert intervju, som vil være mer åpent og induktivt enn strukturert intervju (Postholm & Jacobsen, 2011, s.75). Ved semistrukturert intervju forbereder man noen relevante spørsmål, men er samtidig åpen for at andre temaer, som ikke er planlagt på forhånd, kan komme frem og bidra til å belyse tematikken ytterligere. Et slikt intervju gir forskeren mulighet til å stille uplanlagte oppfølgingsspørsmål, noe som gjør at strukturen i intervjuene kan variere fra informant til informant. Når man evner å gå mer i dybden på et tema, blir det semistrukturerte intervjuet mer fruktbart (Brottveit, 2018, s.92).

3.3 Datainnsamling

I dette delkapitlet vil det bli redegjort for valg av informanter til de semistrukturerte intervjuene, utforming av intervjuguide, prøveintervju og selve gjennomføringen av intervjuene.

3.3.1 Utvalg og informanter

Studiens gyldighet vil bli tatt opp i oppgavens kapittel 3.5., men for å kunne vurdere den er det sentralt å redegjøre for utvalget som resultatene bygger på (Dalen, 2011, s.45). Å velge informanter er et viktig tema innenfor kvalitativ intervjuforskning, hvor det dukker opp en rekke spørsmål knyttet til hvem som skal intervjues, antall informanter og hvilke kriterier som skal legges til grunn (Dalen, 2011, s.45). Den formulerte problemstillingen stilte allerede krav om at de som skulle intervjues var utdannet lærere. I tillegg ønsket jeg at informantene skulle ha ulik ansiennitet, bestå av både kvinner og menn, samt arbeide på mellomtrinnet, ettersom min utdanning er 5.-10.trinn.

Når jeg skulle velge ut antall informanter tenkte jeg i første omgang å intervju 4-6 personer, men etter samtale med veileder justerte jeg tallet ned til 3-4. Det er viktig å ikke ha for mange, da gjennomføring og etterarbeid er mye jobb. Samtidig er det nødvendig å ha et antall som gir tilstrekkelig grunnlag for det videre arbeidet opp mot problemstillingen (Dalen, 2011, s.45).

Selve rekrutteringsprosessen av mine informanter startet med at jeg sendte ut e-post til lærerne jeg ønsket å intervju, ettersom jeg kjenner til flere innenfor dette yrket. På samme e-post skrev jeg kort om meg og prosjektet, og viste til mer informasjon i informasjonsskrivet og samtykkeerklæringsskjemaet (Vedlegg 2). Av personene jeg først kontaktet fikk jeg positivt svar fra alle, men mistet kontakt med den ene når intervjutidspunktet skulle avtales. Dette gjorde at jeg kontaktet en ny person som var positiv til deltakelse, før jeg avtalte intervjutidspunkt med alle. Informantene som takket ja til å være med i studien er alle utdannet lærere, arbeider ved ulike trinn og skoler, samt at de har ulik arbeidserfaring. To av informantene er kvinner og den siste er en mann. Alle informantene valgte læreryrket fordi de likte å jobbe med mennesker og barn, og alle viste forståelse for begrepene innagerende atferd og sosial kompetanse. Erfaringene med elever som viser innagerende atferd varierte noe, men alle sier de har vært i kontakt med barn som viser denne typen atferd.

3.3.2 Intervjuguide

I mitt tilfelle ønsket jeg å benytte intervju som metode, og det ble derfor utarbeidet en intervjuguide (Vedlegg 1). En intervjuguide består av temaer og spørsmål som er sentrale for å belyse studien (Dalen, 2011, s.26). Jeg startet selve prosessen med å innhente informasjon om temaene sosial kompetanse og innagerende atferd ved å lese teori og forskning. Dette gjorde at jeg fikk et bedre kunnskapsgrunnlag for det videre arbeidet. Når man skal lage en intervjuguide er det viktig å formulere underliggende spørsmål tilknyttet problemstillingen. Å utarbeide en intervjuguide er krevende, og alle temaer bør ha relevans til problemstillingen (Dalen, 2011, s.26). Jeg merket fort at det var vanskelig å formulere gode og åpne spørsmål som ga informantene mulighet til å gi innholdsrike svar. I tillegg ble det utfordringer med å finne balansegangen mellom behovet for nødvendig informasjon til oppgaven, og å gi rom for informantenes erfaringer.

Intervjuguiden (Vedlegg 1) ble utformet med bakgrunn i tema, problemstilling og relevant teori. Den har hovedtemaet sosial kompetanse og innagerende atferd i skolen, og har blitt delt inn i en innledningsdel og tre undertematikker: sosial kompetanse, innagerende atferd, og innagerende atferd og sosial kompetanse. Innledningen av intervjuet er knyttet til informantens ansiennitet og valg om å arbeide som lærer. Dette kan sies å være i tråd med det Dalen (2011, s.27) påpeker, når hun mener at spørsmålene i starten av intervjuet bør være av en slik karakter at det får informanten til å slappe av og føle seg vel. Dette er det som karakteriseres som traktprinsippet, hvor man begynner generelt før man spisser seg inn på de sentrale temaene og avslutter med mer generelle forhold (Dalen, 2011, s.27). Den intervjuguiden som er laget her, gjør det mulig å tilføye oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet, som kan få informanten til å utdype det som kommuniseres.

Den endelige intervjuguiden ble, gjennom drøfting og samtaler med veileder, formulert og klargjort til de aktuelle intervjuene. Dalen (2011, s.27) anser det som viktig å tenke igjennom om spørsmålene i intervjuguiden er formulert som klare og utvetydige, om de er ledende, krever spesiell informasjon eller kunnskap, inneholder sensitivitet som informanten ikke ønsker å samtale om, og om spørsmålene gir rom for informantens egne oppfatninger. Jeg har flere ganger endret og omformulert spørsmål for å gjøre intervjuguiden så god som mulig for at nødvendig data kommer frem. I tillegg ble det søkt om godkjenning av prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, hvor intervjuguiden ble vedlagt.

3.3.3 Prøveintervju

I forkant av selve intervjuene valgte jeg å gjennomføre prøveintervju. Dalen (2011, s.30) hevder at det i kvalitative intervjustudier må foretas et eller flere prøveintervju. Dette gjøres for å teste hvordan intervjuguiden fungerer i en intervjusituasjon.

Prøveintervjuene kan gi gode tilbakemeldinger på spørsmålene som er laget i intervjuguiden, og hvilke eventuelle forbedringer som bør gjøres. I tillegg får man erfart hvordan man selv opptrer i intervjusammenheng og hvordan det tekniske utstyret fungerer (Dalen, 2011, s.30). Når jeg tok kontakt med en informant for å gjennomføre prøveintervjuet ble de samme kriteriene som er satt for denne studien oppfylt. Ved at informanten er utdannet grunnskolelærer fikk jeg mulighet til å teste intervjuguiden til riktig målgruppe. Prøveintervjuet gjorde meg tryggere på intervjuguiden og mer bevisst på min rolle. Når jeg også fikk testet ut lydopptakeren, følte jeg meg sikrere på selve intervjusituasjonen, ettersom jeg i liten grad har benyttet meg av det tidligere.

Dalen (2011, s.31) sier at det ofte er nødvendig å gjøre om på intervjuguiden etter prøveintervjuet. Dette var noe jeg ikke hadde et behov for, men prøveintervjuet ga meg mulighet til å reflektere over egen rolle som intervjuer og forstå hvilke spørsmål som muligens hadde behov for tydeliggjøring eller oppfølgingsspørsmål. Jeg valgte å vurdere min egen rolle og reaksjoner i intervjusituasjonen gjennom å blant annet lytte til lydopptaket, som kan være en fin tilbakemelding før selve gjennomføringen av intervjuene (Dalen, 2011, s.31).

3.3.4 Gjennomføring av intervju

Intervjuene foregikk hjemme hos informantene eller ved deres arbeidsplass. For at kvaliteten på samtalen skal bli bra er forholdene rundt intervjuet avgjørende. Ved å gjennomføre intervjuene hjemme er det fint om andre ikke er til stede, og ved informantens arbeidsplass bør man ikke benytte rom hvor mennesker kommer og går. Da vil man unngå forstyrrelser og kunne konsentrere seg om intervjuet (Dalland, 2012, s.171). Under intervjuet var det derfor kun jeg og informanten som var til stede. Jeg startet med og presenterte meg selv og formålet med forskningsprosjektet. Deretter gikk vi igjennom informasjonsskrivet og hva deltakelse i studien betyr, før informanten skrev under på samtykkeerklæringen (Vedlegg 2). Jeg informerte om lydopptak, og oppbevaringen av det i etterkant, samt bruken av det i det videre arbeidet. Informantene fikk informasjon før intervjuene startet om muligheten for å til enhver tid kunne trekke seg fra forskningsprosjektet uten begrunnelse.

Informantene fikk ikke tilgang på intervjuguiden i forkant, men fikk opplysninger om studiens tema og problemstilling gjennom informasjonsskrivet (Vedlegg 2). Ved å la de få denne informasjonen fikk informantene mulighet til å reflektere over tematikken på forhånd, noe jeg mener bidro til å gjøre informantene enda tryggere i intervjusituasjonen. Selve intervjusituasjonen ble strukturert slik at jeg som forsker stilte et spørsmål og informanten svarte. Det som informanten fortalte, er det som utgjør datamaterielt i studien. Pauser med stillhet kan for mange være utfordrende, men det kan også gi bedre mulighet for refleksjon hos informanten, som ikke har hørt spørsmålet tidligere (Dalen, 2011, s.33). Jeg la derfor vekt på at informanten skulle få god tid til å tenke etter at spørsmålene ble stilt.

For å kunne benytte intervju i forskning er det en forutsetning at man lytter og lar informanten fortelle om tematikken ut fra egne erfaringer og tolkninger (Dalen, 2011, s.33). I møte med informantene er det viktig å vise genuin interesse for det vedkommende forteller, og anerkjenne det. Denne interessen kan vises gjennom blikk,

ikke-verbal kommunikasjon og verbal kommunikasjon (Dalen, 2011, s.33). I intervjusituasjonene forsøkte jeg å være en god lytter, ved å nikke og si «Ja» og «Mm». Etter at intervjuene var ferdig snakket jeg litt med informantene og takket dem for deres deltakelse og bidrag i mitt masterprosjekt.

3.4 Databehandling og analyse

I dette underkapittelet vil jeg presentere prosessen rundt behandlingen av dataene jeg innhentet gjennom mine kvalitative intervju. Det vil bli redegjort for transkriberingen, databehandling, samt koding og analyse av datamaterialet.

3.4.1 Transkribering

Transkribering er et begrep som betyr å endre noe fra en form til en annen, og det handler om å oversette talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s.205). I mitt tilfelle betyr dette å transkribere lydopptakene fra intervjuene til skriftlig form. Det vil si at intervjuet blir bearbeidet ved å skrive ned ord for ord (Dalland, 2012, s.179). Ettersom en intervjusituasjon er et fysisk møte mellom to personer, vil kroppsspråk gå tapt når man hører på et lydopptak i etterkant. Når man deretter foretar en transkribering av disse lydopptakene vil det føre til ytterligere tap, der blant annet stemmeleie og åndedrett forsvinner. En transkripsjon vil derfor være en redusert og svekket gjengivelse av selve intervjusamtalene man har hatt med informantene (Dalland, 2012, s.179; Kvale & Brinkmann, 2015, s.205).

Ettersom lydopptakene var av god kvalitet, hadde jeg et godt utgangspunkt for å skrive ned informantenes uttalelser korrekt. Jeg valgte å transkribere intervjuene selv, noe som er i tråd med det Dalen (2011, s.58) peker på som en unik mulighet for å bli godt kjent med eget datamateriale. I tillegg kan det være fordelaktig å gjennomføre transkripsjonen av intervjuene så raskt som mulig etter at de er gjennomført, for å sikre at gjengivelsen av informantenes uttalelser blir god (Dalen, 2011, s.58). Dette var noe jeg valgte å gjøre, og som bidro til at tankene underveis i intervjusituasjonen fremdeles var friskt i minnet.

Når man skal transkribere må forskeren foreta ulike valg om hvor mye man skal ta med og hvor detaljerte beskrivelsene skal være. Valgene avhenger av hva man skal benytte transkripsjonene til (Kvale & Brinkmann, 2015, s.208). Ettersom hensikten ved min studie ikke påvirkes av hvilken dialekt informantene har, valgte jeg å skriftliggjøre transkripsjonene på bokmål. Dette gjorde at jeg kunne ivareta informantenes anonymitet. Underveis i prosessen stoppet jeg ofte opp og spolte i lydopptakene, for å være helt sikker på at jeg fikk med meg alle informantenes svar. Transkripsjonene ble også sjekket opp mot lydopptakene når de var ferdig skrevet, for å sikre at svarene ble gjengitt på en korrekt, og best mulig måte. I etterkant av transkriberingen ble lydopptakene slettet.

3.4.2 Dataanalyse og tolkning

Analyse handler først og fremst om å tolke data. Innenfor kvalitativ forskning snakker man om å bearbeide tekst (Johannessen et al., 2016, s.29). Ofte starter selve analyseprosessen allerede ved kontakten med informantene, både bevisst og ubevisst, da kvalitative forskningsprosesser ofte preges av en flytende overgang mellom innsamling av data og analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.334). Når man har gjennomført og transkribert intervju, sitter man igjen med mye data, og utfordringen blir å hente ut det mest sentrale. For at denne kunnskapen skal bli forståelig er det derfor

viktig å redusere datamengden og bruke et rammeverk for å formidle innholdet på en god og oversiktlig måte (Johannessen et al., 2016, s.161). Ettersom det er jeg som har gjennomført intervjuene og transkribert disse, er det også jeg som bør analysere og tolke dataene, ettersom teorier, hypoteser og min forforståelse er sentralt i møte med analysen (Johannessen et al., 2016, s.161). For å analysere datamaterialet mitt har jeg valgt å benytte meg av tematisk analyse.

3.4.2.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en metode som kan benyttes for å identifisere, analysere og rapportere temaer fra datasettet jeg besitter (Braun & Clark, 2006, s.79). Hva som skal telles som et tema må knyttes til om det henter frem noe betydningsfullt i forhold til oppgavens problemstilling (Braun & Clark, 2006, s.82). Tematisk analyse har fordelene at den er fleksibel, noe som kan bidra til at analysen av dataen blir detaljert og fyldig (Braun & Clark, 2006, s.78). Denne fleksibiliteten gjør at man som forsker kan bestemme temaer og størrelsen på disse selv. Man er derfor ikke avhengig av at målingene er kvantifiserbare, men det er som nevnt viktig at temaene man finner bidrar til å belyse den overordna problemstillingen for studien. I tillegg fører fleksibiliteten til at det er nødvendig at man er konsekvent på hvordan man gjennomfører analysen (Braun & Clark, 2006, s.83).

Braun og Clarke (2006, s.86) viser til en trinnvis guide for å gjennomføre en tematisk analyse, hvor de påpeker at analysearbeid ikke er en lineær prosess, men en sirkulær prosess der man beveger seg frem og tilbake mellom trinnene etter eget behov. Første trinn er handler om å bli kjent med datamaterialet, gjennom å transkribere data og lese igjennom transkriberingene flere ganger (Braun & Clarke, 2006, s.87). Ettersom jeg hadde gjennomført intervjuer, begynte jeg å stifte kjennskap til datamaterialet allerede ved transkriberingen. Videre handlet det i hovedsak om å lese igjennom disse flere ganger, for å se etter mønster og sette i gang tankeprosesser rundt det videre arbeidet. Jeg valgte å ta notater i marginen underveis for å skape meg en god oversikt over innholdet i hvert enkelt intervju, hvor jeg også var bevisst på helheten av datamaterialet underveis. For å kunne analysere de transkriberte intervjuene på best mulig måte, var jeg bevisst på min egen forforståelse og den påvirkningen det hadde i møte med datamaterialet, ettersom jeg i forkant av intervjuene hadde lest mye teori.

Etter å ha blitt kjent med datamaterialet startet selve prosessen med å kode de transkriberte intervjuene, som representerer trinn to (Braun & Clarke, 2006, s.88). For å finne kjernen i informantenes svar, forsøkte jeg å trekke ut meningsinnholdet i deres setninger. Her benyttet jeg meg av fargetusjer og post-it-lapper for å systematisere meningene. Ved å gjøre det på denne måten ble det mer oversiktlig for meg, samt at det ble enklere å se mønster og gjentakelser i, og mellom, informantenes utsagn. Jeg tok for meg ulike temaer, og gjennomgikk hver transkripsjon for seg og markerte ut det jeg fant interessant. For de utsagnene jeg ikke klarte å plassere under noe tema, men opplevde som interessante, laget jeg en egen fargekode og gruppe for. Det gjorde at denne informasjonen var tilgjengelig og ikke forsvant på et tidlig tidspunkt.

Trinn tre handler om å søke etter temaer, hvor man samler sammen koder til potensielle temaer og fordeler all relevant data under hver av disse (Braun & Clarke, 2006, s.89). Ved dette steget benyttet jeg meg av tankekart og skrev ned noen foreløpige temaer som jeg kunne plassere det videre arbeidet under. Fargekodingen bidro til at jeg hele tiden hadde god oversikt, og gjorde det lettere når jeg nå skulle plassere kjernen jeg fant i tekstutdragene under temaene. Noen av utdragene kunne plasseres under flere, så jeg

laget meg et system som gjorde at de ikke ble avfeid med en gang. Når dette var gjort hadde jeg god oversikt med tankekartet, og kunne derfor arbeide frem undertemaer og formulere egnede hovedtemaer.

Når temaene er funnet starter trinn fire hvor man kontrollerer om temaene passer til hvert av utdragene og til hele datasettet (Braun & Clarke, 2006, s.91). I denne fasen valgte jeg å forkaste noen temaer, mens andre ble slått sammen. Jeg fikk også tydeligere oversikt over temaene, og kunne derfor se at det var nødvendig med justeringer knyttet til enkelte undertemaer og hovedtemaer. Dette ble en flytende overgang til femte trinn i prosessen som handler om å definere og navngi temaer, og der man avgrensner detaljene for hvert av temaene man har kommet frem til (Braun & Clarke, 2006, s.92). Her fortsatte jeg arbeidet med å finne begrep som kunne være dekkende for innholdet i temaet, samtidig som jeg var forsiktig med å samle for mye datamateriale under et tema. Hva de ulike temaene skulle navngis som, ble hele tiden endret og justert, men til slutt satt jeg igjen med de fire hovedtemaene: innagerende atferd som begrep, lærerens utfordringer, tilrettelegging generelt i klasserommet og tilrettelegging for sosial kompetanse spesielt. Alle tekstutdragene ble deretter plassert under det hovedtemaet og undertemaet som det passet til.

3.5 Vurdering av studiens kvalitet

Som nevnt tidligere har man bare mulighet for å studere deler av den hele virkeligheten, og det gjør at det blir umulig å beskrive en undersøkelse som en sannhet (Postholm & Jacobsen, 2011, s.126). I tillegg er den sosiale virkeligheten hele tiden i endring, slik at en undersøkelse kan sies å presentere virkeligheten på et tidspunkt, men er kanskje ikke representativt ved et annet tidspunkt. Det blir derfor viktig at man reflekterer åpent om de styrkene og svakhetene som er tilknyttet studiens innsamling av informasjon og bearbeiding av denne (Postholm & Jacobsen, 2011, s.126).

For å vurdere om et forskningsprosjekt kan sies å ha god kvalitet, styrke og troverdighet ser man til begrepene reliabilitet og validitet. Det er to begrep som har vært mest tilknyttet kvantitativ forskning, men har etter hvert blitt overført til kvalitativ forskning. Det har særlig blitt fokusert på validitetsdrøftinger i kvalitativ forskning, som har sammenheng med utfordringene når det gjelder reliabilitet, og det å kunne etterprøve datainnsamlingen og analysen av data på nøyaktig samme måte (Dalen, 2011, s.93). Når det gjelder validitet er dette noe som bør prege hele prosessen innenfor kvalitativ forskning, fra tematisering til ferdig rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015, s.272).

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om troverdigheten til forskningsresultatene, og er noe man ser i sammenheng med spørsmålet om muligheten for å reprodusere resultatet på et annet tidspunkt, og med andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). I kvalitativ forskningsmetode er det en utfordring å stille krav til at dataene skal kunne etterprøves. Bakgrunnen for dette er at samtalen ofte styrer datainnsamlingen og forskeren har en rolle ut fra egen erfaringsbakgrunn, som gjør det vanskelig å tolke situasjonen på samme måte (Johannessen et al., 2016, s.231). Jeg har valgt å beskrive min rolle som forsker i denne prosessen, nettopp fordi det er vanskelig å gjenta en forskers undersøkelse. Ettersom man benytter seg selv som forskningsinstrument, vil samtalen preges av forskerens rolle og førforståelse (Dalen, 2011, s.93; Johannessen et al., 2016, s.232). Til tross for at jeg har forsøkt å være bevisst på min rolle som forsker, kan jeg likevel ha

påvirket informantenes svar, da både jeg som intervjuperson og selve intervjusituasjonen kan påvirke studiens reliabilitet.

Likevel hevder Johannesen et al. (2016, s.232) at det er enkelte grep man kan gjøre som forsker for å styrke påliteligheten. Blant annet ved å beskrive konteksten for leseren, samt en åpen og detaljert fremstilling av forskningsprosessens fremgangsmåte. Dette er noe jeg har valgt å gjøre i denne oppgaven gjennom å beskrive informantene og utvalget, intervjusituasjonen og transkriberingsprosessen, samt hvilken analysemetode jeg har benyttet i arbeidet med datamaterialet. I tillegg har jeg ønsket å ta vare på informantenes stemme og sikre god reliabilitet i studien, og har derfor vært nøye i arbeidet med intervjuet og transkriberingen i etterkant. Disse beskrivelsene er i tråd med det som Dalen (2011, s.93) ser på som viktig for å kunne nærme seg begrepet reliabilitet innenfor kvalitativ forskning. Reliabiliteten kan styrkes gjennom å vektlegge formålstjenlige kriterier for evaluering, noe som fører oss over på validitet (Johannesen et al., 2016, s.232).

3.5.2 Validitet

Begrepet validitet knyttes gjerne til en uttalelse sin sannhet, styrke og riktighet. I samfunnsvitenskapen handler det om hvorvidt en metode faktisk er egnet for å undersøke det den skal undersøke, noe som gjør at den kvalitativ forskning kan sies å være ugyldig. Likevel kan man fortolke begrepet bredt, og si at validitet er knyttet til hvilken grad en bestemt metode undersøker det den er tiltenkt å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). I min kvalitative forskning kan vi derfor måle validiteten ved å vurdere om de metodene og funnene jeg har gjort, faktisk undersøker det som er studiens formål og om mine tolkninger samsvarer med den faktiske virkelighet (Johannesen et. al., 2016, s.232).

Det er ulike grep forskeren kan gjøre, for å styrke studiens validitet. Dalen (2011, s.94) viser til seks forskjellige forhold som kan skape validitetsproblemer. Disse forholdene er det avgjørende at man reflekterer over for å sikre best mulig validitet når det gjelder kvalitative forskningsintervju. Det første forholdet gjelder forskerrollen, noe som viser til viktigheten av å gjøre rede for egen tilknytning til tematikken som studeres. Særlig gjelder dette i spesialpedagogikken der man gjerne kan ha relasjoner til et gitt fenomen (Dalen, 2011, s.94). Dette første forholdet henger tett sammen med det å være bevisst sin egen rolle og posisjon. I denne studien har jeg forsøkt å ivareta dette ved å redegjøre for min forforståelse i et tidligere avsnitt.

Forskningsopplegget handler om drøfting rundt valg av informanter og metodisk tilnærming. For at oppgaven skal kunne sies å være valid er det sentralt at utvalget er tett knyttet opp mot studiens formål (Dalen, 2011, s.95). I denne studien er det brukt tre informanter for å samle inn datamateriale, og det ble satt ulike kriterier til disse. Blant annet arbeidet alle informantene som lærere i grunnskolen. Hvordan utvalget av informanter er gjennomført er blitt beskrevet tidligere i kapittelet. Når det gjelder validitetsdrøfting av metodisk tilnærming og datamaterialet, er det knyttet til den datainnsamlingsmetoden som er valgt og hvordan datamaterialet fremstilles. Innsamlingsmetoden må være i henhold til studiens mål, problemstilling og valgt teori (Dalen, 2011, s.96). Tidligere i dette kapittelet har jeg redegjort for min datainnsamling og databehandling. Jeg har der gitt en beskrivelse av intervjuguide, prøveintervju og gjennomføring av selve intervjuene. Det har også blitt redegjort for bruken og kvaliteten av det tekniske utstyret, da det er med på å sikre et godt grunnlag for videre arbeid og undersøkelsens validitet (Dalen, 2011, s.96). Datainnsamlingen foregikk ved at

intervjuene ble tatt opp på lydopptak før de ble transkribert, noe som sikret at informantenes utsagn ble korrekt nedskrevet. I tillegg anbefaler Dalen (2011, s.96) at intervjuguiden legges ved i den endelige rapporten, noe jeg har valgt å gjøre.

Validitetsdrøfting av tolkninger og analytiske tilnærminger er knyttet til hvordan man som forsker tolker det datamaterialet man besitter og hvilke analytiske tilnærminger man benytter seg av. For å kunne utvikle en dypere forståelse av fenomenet som studeres er man avhengig av innholdsrike beskrivelser fra informantene (Dalen, 2011, s.98). I denne studien har jeg derfor laget en intervjuguide, hvor jeg har forsøkt å styrke validiteten ved å utforme åpne spørsmål, slik at informantene kunne gi utdypende uttalelser om tematikken. For å sikre god validitet er det viktig at man bearbeider, tolker og analyserer datamaterialet på en hensiktsmessig måte. Det må derfor redegjøres for denne prosessen (Dalen, 2011, s.99). Jeg har gjort dette tidligere i kapitlet ved å skrive om tematisk analyse som analysemetode, samt redegjort for koding og kategorisering av datamaterialet.

3.6 Etiske hensyn

I forkant, underveis og i etterkant av denne forskningsprosessen har det hele tiden vært sentralt å ta etiske hensyn. Når jeg har valgt å benytte intervju som metode, i et forsøk på å besvare min problemstilling, er det snakk om en moralsk undersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s.95). Ettersom samspillet i intervjusituasjonen påvirker informantene, og kunnskapen som kommer frem preger vårt syn på menneskets situasjon, vil det være knyttet moralske og etiske spørsmål til denne forskningsmetoden.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt flere forskningsetiske retningslinjer som det er viktig at man som forsker reflekterer over (NESH, 2021). Tre av disse forskningsetiske retningslinjene er i samsvar med de som Kvale og Brinkmann (2015, s.300) omtaler som; Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Dette er retningslinjer som jeg har tatt høyde for i min forskningsprosess. Informantene fikk tilsendt et informasjonsskriv med mulighet for informert samtykke (Vedlegg 2) i forkant av intervjuene, som opplyser om deres mulighet til å trekke seg fra forskningsprosjektet når de ønsker uten begrunnelse, samt at det ville bli benyttet lydopptaker og at deltakeren er sikret anonymitet. Når det gjelder konfidensialitet er det sikret gjennom blant annet anonymisering av informantenes navn og arbeidssted, og informantene har i denne oppgaven fått fiktive og tilfeldige navn. Intervjuene har blitt transkribert til skriftlig form og båndopptakene slettet. Sammen med samtykkeerklæringen fikk informantene et informasjonsskriv (Vedlegg 2), hvor det ble redegjort for forskningens formål og konsekvensene av å delta i prosjektet.

Mitt forskningsprosjekt har også blitt godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (Vedlegg 3), og prosjektet er blitt gjennomført i henhold til deres retningslinjer.

4 Resultater

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere hovedfunnene fra de transkriberte intervjuene jeg har gjennomført. Kapitelet er delt inn i de fire temaene innagerende atferd som begrep, lærernes utfordringer i møte med innagerende atferd, tilrettelegging generelt i klasserommet og tilrettelegging for å fremme sosial kompetanse spesielt. Under hver av disse temaene vil jeg legge frem utdrag fra de transkriberte intervjuene. I prosjektet deltar det informanter med noe ulik arbeidserfaring i skolen, med variasjon på 5 til 11 år. Alle informantene knytter sitt valg om å bli lærer til deres trivsel med å jobbe med mennesker og da spesielt barn. Når jeg nedenfor presenterer resultater hentet fra intervjuene, blir disse presentert slik de opprinnelig ble uttalt av informantene og det er derfor ikke blitt endret noe på meningsinnholdet i deres utsagn.

4.1 Innagerende atferd som begrep

Når det kommer til begrepet innagerende atferd knytter samtlige av informantene dette begrepet til utagerende atferd. Ola og Lise uttrykker det slik;

Ola: ... Også at du liksom ikke.. utagerer eller ehh.. spiller ting ut da, men heller tar det innover deg og at det.. at du sliter med det selv da. At det ikke går utover omverdenen eller..

Lise: nei, jeg tenker jo innagerende atferd i forhold til utagerende atferd da. Hm, eh og utagerende atferd det handler jo mer om det at du på en måte har.. ehm ... har uro i kroppen da som gjør at du.. eh.. ja.. på en måte.. ikke klarer å ... å på en måte helt styre deg da, men eh.. men samtidig så tenker jeg at utagerende atferd også kommer av.. det sitter.. handler om følelser. Så jeg tenker hvis innagerende ... det handler om følelser innagerende å. Om du er trist, angst, lei deg, så handler det om det.

Alle informantene peker på at elever som viser innagerende atferd ikke er så synlig, da eleven heller vender vanskeligheter innover seg. De sier det slik;

Ola: Ehh ... at man prøver å liksom usynliggjøre seg selv litt og eh.. ikke tar så stor plass i klasserommet.

Ola: Ja, jeg sa jo litt om det i stad, med at dem liksom blir litt borte i mengden. Siden de ikke skriker så høyt og.. mhm.. ehh ja.

Kristin: ... at dem reagerer innover på seg selv i stedet for å ... kaste ting og rope stygge ord så ehh ... slår dem heller seg selv eller snakker stygt til seg selv da ... innvendig. Så ingen rundt ser det. Og kan være veldig vanskelig å oppfatte i en travel hverdag. Hvis du ikke har nok tid til elevene.

Lise: ... Men så har du jo også den litt sånn djupere.. eh innenfor innagerende atferd da, som sliter mer med ... med ting inni seg. Ehhm. Følelser og.. og som sitt.. ja.. sitter med mange tanker da.

En av informantene ser til den stille og rolige eleven, når vedkomne skal beskrive hvordan man kan observere innagerende atferd i skolen. Det kommer også frem en tanke om at elever med innagerende atferd ikke har noen form for uro i kroppen;

Lise: Du kan jo være.. ehm.. jeg tenker jo innagerende atferd mer som en rolig elev da. På et vis. En rolig, stille elev.. ehh det trenger ikke alltid være stille heller, men mer at den ikke har noe.. har noe uro i kroppen sin da. Klarer å på en måte ta det litt stille til sinns og.. være litt rolig.

Når informantene skal beskrive årsaken til den innagerende atferden velger alle å si at det er store variasjoner og forskjeller fra individ til individ. Begrepet innagerende atferd blir også satt i sammenheng med følelser. Kristin og Ola uttaler seg slik;

Kristin: Og.. men kanskje spesielt for dem som da ... ikke tørr å prate om følelser og vise følelser da ... det er dem man må være obs på.

Ola: Jeg tenker jo at det må være det motsatte av utagerende.. så ehh.. elever som kanskje sliter med noe vanskelig.. kanskje følelser eller tanker eller handlingsmønster.

Resultatene viser at alle informantene beskriver innagerende atferd ved å bruke ulike formuleringer rundt det å være «stille». Informantene uttrykker at de elevene som viser innagerende atferd gjerne forsvinner i mengden, da de ikke roper høyest og derfor kan oppfattes som usynlige. Det blir nevnt flere årsaker knyttet til denne typen atferd, hvor særlig følelser løftes frem.

4.2 Lærernes utfordringer i møte med innagerende atferd

I informantenes redegjørelse av hvilke utfordringer de opplever i møte med elever som viser innagerende atferd, er det spesielt en faktor som går igjen, nemlig tid. Informantene uttrykker dette slik:

Kristin: Det er jo tid da. Stort sett tid. Og at vi kanskje ikke er nok folk. Vi har ikke mulighet til å sette oss ned med dem.. ehh ... kanskje.. eh.. helsesøsteren er travelt opptatt.. og det krever mye av oss å begynne å sette i gang et apparat rundt det for å avdekke. Og når ingen har spurt om hjelp, så er det enkelt å rettferdiggjøre at vi slipper å utforske noe mer.. selv om vi har en aktivitetsplikt. Der vi skal sjekke ut.

Ola: Mm ... det er jo veldig utfordrende fordi de blir jo liksom borte i mengden og det er jo de som eh ... skriker høyest som blir mest hørt. Og når man er mye for seg selv i klasserommet og, så.. så er det jo fort å liksom.. ja, måtte fore de som jobber.. for eksempel da regner fort med ekstra-oppgaver, og bruke tid på det. Ehh.. hjelpe de som står fast med oppgaver og rekker.. faktisk rekker opp hånden, også blir den glemt da stakkars, som sitter der og.. vil være usynlig.

Lise: ... Eller om det er innagerende atferd eller utagerende atferd, så er det jo ressurser.. det å ha tid nok til å sette seg ned, prate med elevene, ehm, da det skjer da, eller rett etterpå eller ehh.. for det har man som regel ikke. Du har som regel ikke tid til å sette deg ned å snakke med en elev over tid. Eller.. eh ... midt på dagen hvis du skal ha undervisningstid eller sånne ting da, så det å ehh, det er kanskje mer det i forhold til tid og rom til å snakke med de elevene som trenger det kanskje mest.. den største utfordringen.

Kristin opplever å få dårlig samvittighet i møte med elever som viser innagerende atferd, og kobler dette til tidspresset;

Kristin: Også er det jo i skolehverdagen så er det jo det du har dårlig samvittighet for når du går på jobb.. fra jobb.. utagerende atferd det blir jo alltid vist, men det kanskje dem stille elevene som du.. når du kommer hjem igjen og oppdager egentlig tankegangen din i bilen på vei hjem igjen, at den personen hadde det kanskje ikke bra. Det er det verste på en måte.. med å være lærer da. Du har ikke tid til alle. Også er det dem som roper høyest som får hjelp, og dem som er stille kan du nesten ikke navnet på i mange tilfeller. Det er det vonde

Det blir også pekt på utfordringer med å etablere relasjoner med elevene, og at de gjerne overskygges av andre elever. Samtidig uttrykkes det en sammenheng mellom dette og tidspresset lærerne opplever at de har. Kristin og Lise sier det på denne måten:

Kristin: Og det er.. du greier ikke avdekke det uten å ... ofte med ... uten å bruke tid og prate mye med eleven da. Og så mye tid, som sagt, har man ofte ikke.. og det er.. ja.. det er jo det du går og føler på ofte.

Lise: Men det er jo igjen tid og ressurser da ... til å på en måte ha nok tid til å sette seg å hjelpe hver enkelt elev som trenger den.. trenger å øve på den tingen dem trenger å øve på.

Lise: Ehm.. og det er så mange ting du kunne tenkt deg og gjort, men så eh.. er det tid og ressurser da, som på en måte gjør at du.. du ikke kan.. kan ikke ta ut eh.. de tre elevene fra en mattetime for da ... hva skal du gjøre med resten av de tjue andre da ... så det handler all.. handler alltid.. i stor ehh.. stor grad om tid og ressurser.. for å på en måte imøtekomme.. for du har jo ikke bare elever som viser innagerende atferd, du har jo alle andre elevtyper også.

Ola kobler inn samarbeid med andre instanser som en utfordring, og setter det i sammenheng med tidsbruk. Det uttrykkes slik:

Ola: Jeg synes det er ehh.. ut.. ofte utfordrende å jobbe i sa ... eller samarbeidspartnerne våre, og kanskje særlig litt nå etter korona og sånt. At det går så sent både hos BUP, som jeg har vært i samarbeid med, ved sånn her type elever, og PPT. Det tar så langt tid før du får utredet unger.. og liksom ja.. rett på spesialundervisning og.. det er så dumt, eller så frustrerende at ting tar så langt tid. For dem trenger jo virkelig det dem kan få.

Noen av informantene trekker frem det å finne nye måter å jobbe på, få elevene med i aktiviteter og tilrettelegging.

Lise: Det kan jo være en utfordring.. at du alltid må finne nye løsninger på ting, fordi det gikk ikke sånn som du trodde når du skulle ha.. okei nå skal vi øve på å si hei, så da går du ut i gangen og øver på hei.. til de du møter.. også funker ikke det.. også må du prøve en annen ting.

Ola: Ehh.. også kan det jo være litt utfordrende som.. med også, som jeg har sagt tidligere tror jeg, og liksom få dem på banen og få dem på i aktiviteten.

Lise: For det at det handler om å føle mestring. Så du tilrettelegger jo alltid, men.. det handler jo om å kjenne eleven.. eleven.. ehh elevene da ... som man har. Også ehh.. handler det om at du må.. at du må prøve å tilrettelegge så godt som mulig innenfor de ressursene og rammene som du har da ... også stort sett så er det innad i klasserommet..

Ola uttrykker også vanskelighetene med å finne ut om det er snakk om bekymringsfull atferd eller ikke. Informanten uttrykker seg slik;

Ola: Jaa.. Mm ... det er jo kanskje ... ehh.. utfordrende å liksom kartlegge om det er, som vi snakket om i stad, om det er innagerende atferd eller om det bare er at man eh ... er forsiktig og innadvendt og sjenert. Så det kan jo.. synes jeg jo er litt utfordrende.

Som vi har sett over opplever alle informantene at tiden og ressursene de har til rådighet ikke strekker til i en hektisk lærerhverdag. Det blir løftet frem utfordringer med hvordan man skal arbeide med elever som viser innagerende atferd i form av nye løsninger og få dem med i aktiviteter sammen med klassen. I tillegg trekkes det frem utfordringer med å bli kjent med elevene og samarbeid med andre instanser og foreldre.

4.3 Tilrettelegging generelt i klasserommet

I dette underkapitlet vil jeg, i lys av elever som viser innagerende atferd, løfte frem hvordan lærerne opplever, og arbeider med å tilrettelegge for et godt læringsmiljø på skolen. Enkelte av utdragene som blir trukket frem her er av en mer generell karakter og er ikke spesifikt rettet mot utvikling av sosial kompetanse, selv om det likevel kan sies å ha en effekt på nettopp det.

Kristin og Ola trekker blant annet frem den voksnes rolle og viktigheten av å være gode rollemodeller og forbilder for elevene i skolen:

Kristin: Hmm ... det er jo veldig mange måter, men jeg merker selv, så tror jeg jeg jobber med det med å prøve å være en trygg og god voksenperson. Og eh.. forklare barn litt

tydelig hvis dem gjør ting som ikke er sosialt akseptert da. Og sier regler er en ting, men normer er noe annet.. hva er det som.. ja.. også er det jo diverse programmer i perioder og sånt, og fokus på det på skolen. Jeg tror lærere er ganske flinke til å jobbe med det med å være gode forbilder og.. prate med ungene da. Hvertfall når vi har tid til det. Men det er ofte det som mangler.

Ola: Så er det jo viktig at vi voksne er.. er gode rollemodeller da. At vi.. vi snakker til hverandre og.. og liksom viser hvordan det er greit å være med hverandre. Og tenke.. er bevisst på språk og kroppsspråk, holdninger. Ja. Det tenker jeg er kjempeviktig

Videre peker Kristin på at det er betydningsfullt å vise elevene at man også er et menneske. Det blir uttrykt slik:

Kristin: Og da må man bruke seg selv da, på det. Og si hva som gjør en selv lei seg, og må kanskje prate om følelser så man selv blir berørt, feller tårer.. at du må bruke deg selv da. Fordi det finnes ikke noen læringsmidler alltid, som klarer å vise hva sosial kompetanse er.. sosiale ferdigheter. Du må by på deg selv da. Som person.

Ola uttrykker skolens ansvar gjennom bruk av sosiale mål hver uke, som klassen arbeider med, og løfter frem jevnlig klassemøter for å skape et godt klassemiljø. Det uttrykkes slik:

Ola: Prøver å ha litt sånne sosiale mål da, forskjellige ting vi er innom og jobber med, som vi skriver på ukeplanen ukentlig.

Ola: Ja. Også har vi klassemøter.. jevnlig. Har ikke hatt det ukentlig, men jevnlig, hvor vi jobber med forskjellige.. ehh, caser eller problemstillinger, sosiale utfordringer.

Når det kommer til klassemiljø, peker to av informantene på skolens tiltak for det sosiale miljøet for deres elever. Informantene forteller om bruk av læringspartner eller skolevenn:

Ola: Vi har noe som heter læringspartnere, når dem sitter sammen så er dem læringspartnere med dem, dem sitter ved siden av. Og det eh.. skal rullere hele tiden da, så vi trekker det, og vi ehh.. trekker læringspartnere så det er tilfeldig hvem dem kommer sammen med. Styret ikke liksom klassekartet.

Lise: I forhold til skolevenn.. det er at du er snill og hyggelig til alle rundt deg da, at du faktisk ... at du ser dem, tar deg av dem. Vise omsorg er jo en ting med sosial kompetanse, ehh, ja det handler jo om kommunikasjon da.

Videre løftes det frem tilrettelegging for å skape mestring blant elevene. Informantene sier det slik:

Kristin: ... når du alltid bygger på ... det eleven får til så tror jeg det ehh.. har stor overføringsverdi. Også si at det ikke er så farlig å ikke få til, så lenge dem gjør sitt beste. For gjør du.. jeg sier hvertfall så lenge du gjør så godt du kan, så du ikke gjøre det noe bedre. Så det eneste jeg forventer er at du gjør så godt du kan. Og utover det så ... spiller det ingen rolle med resultater. Og hvertfall ikke være resultatorientert med elever.

Ola: Mmm. Og bruke hverandres.. at dem lærer seg å bruke hverandres kvaliteter og ehh styrke det eller.. også.. støtte hverandre på det som er utfordrende. Ikke liksom snakke dårlig eller rakke ned på ting man ikke får til da, men prøve å løfte hverandre opp. Tenker jeg skaper mestring.

Lise: ... det at du.. du tilrettelegger jo.. så lenge du kjenner eleven din så tilrettelegger du jo på en måte og som.. hvor eleven ehh ... ja ... skal oppleve mestring da ... det er jo alltid målet. At eleven skal oppleve mestring.

Resultatene viser at det kan virke som at informantene er opptatt av å være gode, trygge lærere for elevene, og at det er verdifullt at man viser elevene at man også er et menneske, gjennom å by på seg selv. Det blir trukket frem flere forskjellige tiltak som er iverksatt på skolen, som for eksempel læringspartner, skolevenn, sosiale mål og

klassemøter. Informantene viser også til mye fokus på mestringsopplevelser hos elevene ved skolen.

4.4 Tilrettelegging for å fremme sosial kompetanse spesielt

Siste del av resultatkapitlet vil løfte frem funn knyttet til tilretteleggingen som informantene gjør for å utvikle sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd. Flere av informantene trekker frem viktigheten av trygghet. Ola og Lise uttrykker det slik:

Ola: Også ... eh ja. I skolen, leke masse sammen.. Ja, vi har jo svømmeundervisning nå, eh som er veldig fin arena for sosial kompetanse. Ehh.. selvfølgelig en del.. faglig hvor de lærer svømming, men også sånn eh leke tid eller frilek. Er jo veldig.. veldig fint og en helt annen type arena enn den typisk klasseromssituasjonen hvor.. hvor kanskje litt andre type elever får blomstre litt, enn de som er kjapp i klasserommet da ... eller mye fremme og oppe. Eh.. jaa. Mye lek. Og trygghet.

Lise: Så hvis en elev sliter med sosial kompetanse, så setter ikke du.. kanskje ikke den eleven sammen med noen den ikke ... kjenner litt godt i hvertfall. Så du trygger dem jo alltid, eller setter dem alltid i trygge omgivelser for at dem skal oppleve mestring. Det er jo det viktigste. Så dem ikke går dag ut og dag inn og.. og føler nederlag da. Så det handler jo om.. det handler jo om det å mestr.. mestringsfølelsen for å øke selvbildet deres.

Informantene peker blant annet på dette med relasjoner, og betydningen av å kjenne elevene for å vite hvordan man kan imøtekomme deres behov på en best mulig måte. To av informantene sier:

Kristin: Ehm.. også er det jo veldig individuelt rettet da. Det som fungerte på en, fungerer ikke på en annen en. Noen ganger er det humor også er det ironi også er det.. på andre så kan du ikke bruke det fordi dem forstår det ikke, ikke sant.. så det er.. mens noen må ha bare forklaringer på åssen ting er egentlig. Når jeg gjorde sånn, hvorfor.. ja.

Ola: Mhm.. også ja, hjelpe eh.. eller veilede da ... i ... i so.. eh sosiale relasjoner innad i klassen. For av og til så kan jo.. ehm innagerende elever eller elever som har utfordringer ... *kremt* ... med sosial kompetanse eller ehm.. ja også kanskje fag.. fagutfordringer eh.. trekke til litt sånn eh yngre elever, eller ... elever som.. eller er med andre elever ved skolen som kanskje ikke har så god innvirkning da. Så ... jeg tenker at det er viktig å styrke relasjonene til elevene innad på trinnet eller i klassen.

Ola gjentar dette med veiledning og støtte, i møte med følelser og det sosiale:

Ola: Ja.. jeg synes jo det er viktig at den.. ele.. den enkelte elev får utvikle sine ferdigheter både når det gjelder faglig for så vidt, og når det gjelder sosialt. Så prøve å styrke det som er unikt for den enkelte elev da. Ehh.. ved å rose og.. ja. Veilede. Og hvis det er noe problematisk atferd så er det jo liksom.. ja veiledning på det.. på det og.. ja.

Ola: Ja.. strever med følelsesregulering ja. Ja, det blir jo på en måte å veilede og ehh.. og.. ehm.. kanskje ehm.. være tett på eleven i sånne situasjoner hvor de følelsene som er vanskelige å ... å regulere, blir liksom trigget da, sånn at du kan være tett på og veilede hva som er lurt.. Mhm.. der og da.

Det blir også rettet et blikk mot det å være nysgjerrig på eleven, og ha et ønske om å bli kjent med personen. Dette uttrykkes av Kristin slik:

Kristin: ... Ja. Og bygge på deres premisser og være nysgjerrig på eleven. Og det føler jeg ofte hvis du er.. om du kanskje ikke er.. men greier hvertfall å late som du er oppriktig nysgjerrig på eleven. Om det er helt andre interesser enn det jeg liker, men bygge på det og komme inn til eleven. Da ehh ... er det mye enklere. Jeg kan ikke alltid gå igjennom.. sånn jeg ville ha følt for det da. Jeg må gjøre det via eleven.

I tillegg snakker lærerne om det å bygge på elevens kvaliteter og bruke deres interesseområder. Samtidig mener noen at man må trå varsomt. De løfter det frem slik:

Kristin: Ja. Ehh.. det er jo veldig og ... jeg tror jeg er obs på at alle er forskjellige og at min måte å takle ting på er ikke nødvendigvis riktig for andre. Men ehh.. det er å bygge på hvem eleven er, styrker, svakheter.. uten å være for inngripende, men ehh.. ja. Det er å bygge eleven som individ da.

Ola: Ja.. ehh det var vanskelig. Ja, det er hvertfall noen grenser som det er viktig å ikke trå over, for dem er jo kanskje litt forsiktige og.. og blyge, og det er viktig å hvertfall kjenne eleven godt før du presser den.. for mye til å gjøre.. ja.. gjøre noe som er ubehagelig eller ja.. men så skal den jo pushes litt også for å utvikle seg og.

Lise: ... Gjøre ting som dem er interessert i. Om det er å ... spille fotball, så går du ut og spiller fotball en liten time for å ... å øke mestrings ehh ... gleden og lysten da ... og at det motiverer på en annen måte og jobber med oppgaver knyttet til fotball for eksempel.. eller sløydsalen.

Ulike læringsarenaer og læringsaktiviteter kan virke som sentrale tiltak for å imøtekomme de elevene som viser innagerende atferd, når Ola og Lise uttrykker seg slik:

Ola: Mm ... jeg prøver å ha, ehm, en del uteskole eller gjøre ting i, ehm.. andre settinger enn i klasserommet. Også legge inn liksom læringsaktiviteter. Og da er jo uteskole et veldig en veldig fin arena synes jeg.

Ola: Mm ... ja.. også. Ja, varierte læringsarenaer da. Hvor dem.. ja øver seg på samarbeid og samhandling ... for å nå et felles mål.

Ola: Ehh.. at de får litt sånn en til en, eller jobbe på mindre gruppe.. ehh og kanskje en ekstra gjennomgang av fagstoffet vi jobber med. Mhmm.. også tenker jeg jo det er viktig å liksom la eleven liksom blomstre litt i andre settinger da, som oo.. legge opp til aktiviteter der de.. elevene her kan skinne litt og.

Lise: ... ehh men det å på en måte ta dem litt ut av eh.. ta dem litt ut av ehh.. bare selve klasserommet da, og få med noen dem er trygg på.. ta dem med til å sette å gjøre ting.. det kan være snekkere eller bygge ting eller.. eh alt for at dem skal føle mestring da.

Videre blir det pekt på samarbeid med kollegaer og andre samarbeidspartnere rundt eleven. Kristin, Ola og Lise sier det slik:

Kristin: Drøfter det først og fremst med eh.. kollegaer. Eh, har også drøftet det med helsesøster ... ledelse på skolen. Ehh.. veldig anonymt drøftet det med andre jeg vet har kjennskap til området.

Ola: ... Også er det jo hvis det går utover på en måte det faglige, så blir det jo.. å kontakte PPT eller eventuelt BUP da, hvis det har sammenheng med noe.. psykiatri eller noe.. mhmm. Ja. Mhm.

Lise: også samarbeider vi jo med det teamet du er på. Lærere og, kollegaer på skolen. Rektor.. eh ja, hvis man har, helsesykepleier, også kommer jo selvfølgelig foreldre også kan det også væ.. kobles opp til PPT, BUP.. det kan være barnevern hvis du må det.. Ehh ja ... andre ting.. ja.. instanser rundt.

Informantene avslutter med å si at de gjerne skulle kunnet mer om temaet og viser til at man aldri blir helt utlært. Kristin peker på mer tid til refleksjon med kollegaer og at det er fint å besitte pedagogisk kunnskap. De sier blant annet:

Kristin: Eh.. både og. Kunne alltid ha utdannet seg så mye man vil, men ehh.. det en kanskje kunne hatt mer tid på er å sitte ... litt kollegatid etterpå for å reflektere da. Kanskje sette av spesifikk tid til det. Men eh.. som sagt, har du godt.. gode kollegaer så blir jo det der en prat du tar ... holdt på å si i matpausen og sånne ting.

Ola: Jeg.. skulle gjerne visst mer eller kunnet mer om det. Jeg har ikke le.. kan ikke huske jeg har ... leste mye om det på lærerskolen. Det var jo liksom utagerende atferd som det var fokus på.

Lise: ... jeg på en måte føler at jeg har nok, men samtidig så blir man jo aldri utlært fordi at du møter nye elever.. hele tiden.

Kristin: ... Men eh ... jeg har utdanning i det, men det er ikke alle som har det.. som har tatt lærerutdanning da. Men at det.. ja jeg ser hvertfall det at å ha folk som har tatt noe ped er viktig da

Disse resultatene viser at informantene er opptatt av relasjonen til elevene. Samtidig pekes det på at det er sentralt å knytte læringen til elevenes interesser og å spille eleven god, for å skape mestring. Det blir nevnt ulike måter å arbeide på, med for eksempel ulike gruppeinndelinger, en-til-en-undervisning og bruken av ulike læringsarenaer. I tillegg løftes det frem samarbeid med foreldre, kollegaer og andre instanser utenfor skolen slik som helsesykepleier, barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og barnevernstjenesten.

I dette kapitlet har jeg nå lagt frem funnene fra mine kvalitative intervju. Temaer som kom frem i sammenheng med innagerende atferd som begrep var stillhet, usynlighet og følelser. Innenfor lærernes utfordringer var temaer som tid, ressurser, nye læringsmetoder og involvering av elevene i aktiviteter, sentrale. Når det gjelder tilrettelegging generelt utmerket temaer som trygg voksen, læringspartner, sosiale mål og mestringsopplevelser seg. Avslutningsvis viste temaene relasjoner, variasjon i opplæringen, mestring og samarbeid seg som betydningsfulle for utviklingen av sosial kompetanse.

5 Drøfting

Utgangspunktet for studien var å undersøke *hvordan lærere opplever det å tilrettelegge for utvikling av sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd*. I denne delen av oppgaven skal jeg derfor forsøke å belyse denne problemstillingen og besvare den, ved å løfte frem resultatene og drøfte disse opp mot presentert teori. Jeg velger først å se til innagerende atferd, hvor jeg vil drøfte hva lærere legger i begrepet og hvordan denne atferden synes å vise seg i skolehverdagen. Deretter vil jeg se på hvilke utfordringer lærere opplever å stå overfor i møte med elever som viser innagerende atferd i skolen. I sammenheng med dette vil jeg blant annet se på utfordringer knyttet til variasjon, relasjoner, lærerens kompetanse, sosial læring og undervisning, og tid. Kapitlet avsluttes med en oppsummerende drøfting rundt lærerens mentaliseringsevne.

5.1 Hva er innagerende atferd og hvordan viser atferden seg i skolehverdagen?

For å forstå bedre hvordan lærere opplever å fremme sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd, er det nødvendig å kaste et blikk på hva de legger i begrepet innagerende atferd. Informantene benyttet ord som stille, rolig og usynlig for å beskrive det innagerende atferdsuttrykket. Dette kan sies å være i samsvar med forklaringer gitt i litteraturen, hvor innagerende atferd beskrives med at barnet er stille, rolig, innadventt, og kan vise angst og unngåelsesatferd (Lund, 2004, s.20; Nyborg & Mjelve, 2017, s.184). Lise sin forståelse for begrepet innagerende atferd kan kobles mot det å slite med ting inni seg. Lund (2012, s.27) skriver i sin definisjon på innagerende atferd om å vende tanker, følelser og opplevelser innover mot seg selv. Dette samsvarer godt med det Lise sier, og er noe også Kristin legger til grunn i sin forståelse av innagerende atferd, når hun sier «... at dem reagerer innover på seg selv i stedet for å ... kaste ting og rope stygge ord så ehh ... slår dem heller seg selv eller snakker stygt til seg selv da ... innvendig. Så ingen rundt ser det».

Samtlige av informantene så på innagerende atferd som det motsatte av utagerende atferd, og som Ola sier, var det gjerne utagerende atferd det var fokus på ved lærerskolen. Dette fokuset kan nesten se ut til å være gjeldende i dagens klasserom, ettersom informantene forteller om at de stille elevene blir borte i elevmengden hvor det er, som Ola sier, de som «... skriker høyest som blir mest hørt». Men hvorfor er det slik at den utagerende atferden er mer synlig for lærerne enn den innagerende atferden? Enkelte barn velger å vende følelsene sine innover, mens andre vender de utover i situasjoner der eleven ikke klarer å imøtekomme de kravene og forventningene som stilles til seg (Lund, 2012, s.22). Dette viser at årsaken bak en atferdsproblematikk er den samme, uavhengig av om det er utagerende eller innagerende atferd det er snakk om. At lærere likevel synes å prioritere sin oppmerksomhet mot elever som viser utagerende atferd er forunderlig, når man vet at lærernes måte å møte atferden på er avgjørende for elevens utvikling og vekst senere i livet (Lund, 2012, s.22).

Når for eksempel Kristin forteller om dårlig samvittighet overfor de stille elevene etter arbeidstid, fordi tiden ble brukt på de elevene som viser utagerende atferd, kan det kanskje vise at lærere forstår begrepets alvorlighetsgrad og utfordringer. Samtidig må

det kanskje mer til enn en forståelse av begrepet, da det er sentralt at man klarer å se de elevene som viser innagerende atferd for å kunne tilrettelegge for utvikling av sosial kompetanse. For mange voksne kan det være vanskelig å skille normalatferd og avvikende atferd fra hverandre. Dette er noe Ola uttrykker som en utfordring, når han snakker om å skille de elevene som av natur er forsiktige og innadvendte, og de som har en atferd som kan klassifiseres som innagerende. Akkurat denne utfordringen kan man forstå, ettersom det ikke finnes noen klar grense for når det går fra å være normalatferd til avvikende atferd (Nordahl et al., 2005, s.32). Det er derfor viktig å påpeke at elever som i seg selv er stille og rolig, ikke nødvendigvis trenger å ha problemer som klassifiserer atferden som et atferdsproblem (Lund, 2012, s.27).

Lund (2012, s.27) poengterer likevel at man bør sjekke ut konteksten, frekvensen, de sosiale konsekvensene og hvilken innvirkning atferden har på eleven sitt liv. I denne sammenheng løfter blant annet Kristin frem lærernes mulighet for å rettferdiggjøre at man ikke utforsker mer rundt en stille elevs atferd, fordi eleven det gjelder ikke har spurt om hjelp. Akkurat det utsagnet kan kanskje sies å understreke en enda større utfordring når det gjelder innagerende atferd, nettopp at stillheten kan være et rop om hjelp i seg selv. Det viser en utfordring knyttet til hvilken plass og oppmerksomhet utagerende atferd får i skolen i forhold til innagerende, som på lik linje tilhører begrepet atferdsproblem (Lund, 2012, s.14; Nordahl et al., 2005, s.35; Sæteren, 2019, s.20). I tillegg kan Kristin sitt utsagn vise at lærerne opplever tilrettelegging knyttet til innagerende atferd som vanskelig fordi denne elevgruppen ikke utviser en atferd som er problematisk for omgivelsene. Uansett er man pliktig som lærer, gjennom Opplæringslova (1998) §9 A-4, til å sørge for at elevene har et trygt og godt psykososialt læringsmiljø på skolen. Det kan tenkes at lærernes prioritering av utagerende atferd har sammenheng med utfordringene som dem opplever i møte med innagerende atferd, noe vi skal se nærmere på i det følgende delkapittel.

5.2 Hvordan opplever lærere tilretteleggingen av sosial kompetanse i møte med elever som viser innagerende atferd?

Når jeg gjennomførte intervjuene med de utvalgte informantene, spurte jeg dem om hvilke muligheter og utfordringer dem opplevde at dem hadde i skolen, i forhold til elever som viser innagerende atferd. Alle informantene hadde lange og utfyllende svar når det kom til utfordringene dem opplevde å stå overfor, mens mulighetene var det ingen som besvarte. Dette i seg selv kan sies å belyse en overordnet utfordring hos lærerne, der man i større grad evner å se begrensningene fremfor mulighetene man har i møte med innagerende atferdsproblematikk. Når det er sagt, ble det funnet flere utfordringer som lærerne opplever, i møte med å tilrettelegge for utvikling av sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd. På en side handler det om variasjon i undervisning og aktiviteter, det å utvikle relasjoner, og lærernes kompetanse. I tillegg blir også sosial læring og undervisning løftet frem som et funn. På en annen side snakker informantene om utfordringer når det gjelder tid, og hvordan det spiller inn i arbeidet de er pålagt, og ønsker, å gjøre.

5.2.1 «Det som fungerte på en, fungerte ikke på alle»

Når det kommer til utvikling av sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd løfter både Lise, Ola og Kristin frem tilrettelegging i form av å ta i bruk ulike læringsarenaer og variere læringsaktivitetene. I den sammenheng snakker noen av dem

om tilrettelegging ved å spille på elevenes kvaliteter og interesseområder, gjennom å for eksempel benytte sløydsalen eller spille fotball. I disse utsagnene kan man kanskje si at lærerne gjør det som Lund (2004, s.19) peker på, nemlig å se hver enkelt elev og deres behov. Dette er betydningsfullt ettersom elever som viser innagerende atferd ikke er en ensartet gruppe med individer, men trenger å bli sett som det unike mennesket de er (Lund, 2004, s.19). Ved å ikke tilpasse opplæringen for den enkelte elev, kan det skape negative opplevelser i forhold til læring og relasjoner, og Sæteren (2019, s.26) hevder at det kan føre til at eleven trekker seg tilbake og viser innagerende atferd. Rollespill kan være en aktivitet som skaper samtaler, hvor eleven blir bevisst sin rolle og man i etterpå kan reflektere sammen om handlingene (Lund, 2004, s.114). Dette kan bidra til at eleven kan utvikle egen mentaliseringsevne, og dermed øke bevisstheten om seg selv og andre. Å se seg selv utenfra kan derfor bidra til at elever som viser innagerende atferd får et bedre grunnlag til å etablere, utvikle, vedlikeholde og reparere relasjoner (Haugan, 2017, s.213).

Samtidig er det verdifullt at man som lærer klarer å sette seg inn i, og forstå, elevens indre rike liv (Schibbye & Løvlie, 2017, s.59), for å kunne tilrettelegge for en bedre opplæring for elever som viser innagerende atferd, fordi man da klarer å skille atferden fra barnet selv (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s.80). Både Ola og Kristin kan sies å anerkjenne den enkelte elev når de fremhever betydningen av individuelle behov og styrking av det unike ved den enkelte elev. Kristin uttrykker dette på en god måte: «Det som fungerte på en, fungerer ikke på en annen en». Samtlige av informantene knytter følelser til det innagerende atferdsproblemet, men nevner ikke noe om hvor avgjørende det er å forstå disse (Fallmyr, 2020, s.17). Det er en mulighet for at atferden overskygger følelsene, fordi atferden ofte er konkret og synlig. Ved innagerende atferd snakker derimot informantene om atferdens usynlighet. Dette viser i stor grad at det er viktig at de voksne i skolen retter et fokus mot følelsenes betydning for å klare å anerkjenne den enkelte elev. I tillegg vil fokus på følelser gjøre at man kan arbeide med emosjonelt-fokusert mestring, og på den måten minske enkelte spenninger ved det følelsesmessige hos eleven. Ved å ta tak i det fysisk ubehagelige, kan man endre denne emosjonelle tilstanden (Vedeler, 2007, s.28), slik at egne reaksjoner kan virke positivt inn på troen om mestring (Bandura, 1995, s.5). For å variere læring og undervisning er tilpasset opplæring sentralt, men også anerkjennelse, emosjonell kompetanse og mestringsfokus har betydning for dette arbeidet.

5.2.2 «...Det handler jo om å kjenne eleven ...»

Som sagt er det viktig å tilpasse opplæringen til den enkelte, men for å klare dette på en hensiktsmessig måte er det nødvendig at læreren kjenner elevene i klassen. Med andre ord handler det om å utvikle lærer-elev-relasjoner som er av en positiv karakter, noe som flere forskere hevder at kan virke positivt inn på elevens læring, motivasjon og trivsel (Hamre & Pianta, 2001; Katz et al., 2010; Skinner et al., 2008; Wentzel et al., 2010). Både Lise og Ola er opptatt av å kjenne eleven for å kunne tilrettelegge. Lise kobler det også til mestring, når hun sier «... Så du tilrettelegger jo alltid, men.. det handler jo om å kjenne eleven ...». I tillegg presiserer Ola at i møte med innagerende atferd er det betydningsfullt å kjenne eleven godt, for å kunne utfordre, men samtidig ikke presse eleven for mye. Dette samsvarer godt med det Lund (2012, s.73) fant, der elever som viser innagerende atferd gjerne ønsket å bli presset for å utvikle seg, men at kvaliteten på relasjonen var avgjørende.

I møte med den enkelte elev hevder Ogden (2015, s.134) at det er sentralt at læreren viser interesse for elevenes liv. Samtidig viser funnene at det kan være utfordrende å

skape relasjoner med elever som viser innagerende atferd. Blant annet påpeker Ola og Kristin dette, ved å henvise til at denne elevgruppen ofte blir glemt i en travel skolehverdag, der andre elever som rekker opp hånden eller roper høyt opptar lærerens oppmerksomhet. Likevel er det slik at det er lærerens oppgave å skape tillitsfulle relasjoner til elevene, noe som gjør at man også må by på seg selv og la elevene få bli kjent med læreren sin. Ogden (2015, s.135) snakker om dette med å legge til rette for en god relasjon gjennom å fortelle om seg selv, hvor man kommer fra og hvem man er. Dette er et fokus det virker som både Kristin og Ola ser betydningen av når de snakker om å være gode forbilder, og vise elevene hvordan man snakker og er mot hverandre. Kristin presiserer det enda tydeligere når hun løfter frem det å by på seg selv og egne følelser for å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Dette tyder på at læreren som profesjon er mer enn bare det som gjøres i klasserommet, og at andre arenaer man deltar på også kan spille en rolle for relasjonen mellom lærer og elev.

Ved å kjenne elevgruppen og de enkelte elevene, kan man i større grad skape arenaer hvor elevene kan utvikle seg og oppleve mestring. Hverdagen kan iblant være utfordrende for alle mennesker, men dersom man får gode og suksessfulle opplevelser kan det bidra til å økt tro på personlig mestring (Bandura, 1995, s.3). Å skape mestringsopplevelser er noe flere av informantene i min studie har løftet frem som viktig i møte med elever som viser innagerende atferd. På en annen side er det verdifullt å lære elevene å takle opplevelser som ikke er like gode. Dette er spesielt betydningsfullt fordi, ifølge Lund (2012, s.48), har elever som viser innagerende atferd ofte negative forventninger til egen mestring. Det er derfor avgjørende å få eleven til å tro på det den selv gjør, slik Kristin uttrykker det. Mestringstro handler om å vurdere seg selv og sine muligheter for å lykkes i en gitt oppgave, og Bandura løfter frem flere former som påvirker egen forventning om mestring (Bandura, 1995, s.3; Nordahl et al., 2005, s.66). Ola kan sies å være inne på den ene formen, sosial overtalelse, når han snakker om å løfte hverandre opp og støtte hverandre på det som er utfordrende (Bandura, 1995, s.4). Dersom elevene opplever negativitet fra andre, vil det heller bidra til at de unngår og gir opp ved oppgaver som er vanskelig (Bandura, 1995, s.4). Lise er inne på nettopp dette, men setter også mestringsfølelse i sammenheng med økt selvbilde. Lamer (1997, s.19) påpeker sammenhengen mellom elevens selvbilde og utfordringer i sosiale situasjoner, noe som kanskje viser viktigheten av at det finnes gode arenaer for mestringsopplevelser både faglig og sosialt. I tillegg vil god sosial kompetanse hindre utvikling av ensomhet, psykiske lidelser og negativ selvoppfatning (Coplan & Weeks, 2010; Findlay et al., 2009; Karevold et al., 2012; Sæteren, 2019, s.28).

5.2.3 «Jeg ... skulle gjerne visst mer eller kunnet mer om det»

Både Ola, Kristin og Lise sier at de kan søke støtte og veiledning hos blant annet kollegaer, PPT, BUP eller barnevernstjenesten når det gjelder elever som viser innagerende atferd. Her kan man kanskje stille spørsmålet om lærernes søking etter veiledning og støtte er et tegn på for liten kompetanse i møte med å tilrettelegge for utvikling av sosial kompetanse for elever som viser innagerende atferd? Alle informantene sier at de gjerne skulle kunnet mer om sosial kompetanse og innagerende atferd, noe Ola formulerer slik «Jeg ... skulle gjerne visst mer eller kunnet mer om det». Samtidig opplever Lise at hun har nok kompetanse, og Kristin sitt utsagn rundt egen pedagogisk utdanning kan tolkes som at hun mener det er dekkende. Imidlertid påpeker Drugli (2008, s.124) kompleksiteten rundt atferdsproblemer, og behovet for et høyt kompetansekrav, noe som gjør at det blir sentralt å samarbeide med andre instanser for å få en helhetlig tilnærming til eleven det gjelder. Samtidig er det viktig for læreren at

man ikke blir noe man ikke skal være. Først og fremst er lærere pedagoger og kompleksiteten gjør at man har behov for mer grunnleggende kunnskap for å kartlegge og hekte på riktig instans. Det vil si at dette samarbeidet ikke nødvendigvis trenger å løse saken, men det gjør det mulig å innhente ulike kunnskapssyn. I tillegg viser det seg at kollegastøtte er verdifullt i arbeid med atferdsproblemer, og en god samarbeidskultur vil redusere og forebygge problematferd i skolen (Drugli, 2008, s.118; Overland, 2007, s.252). Dette viser at Ola, Kristin og Lise sin yrkesutøvelse knyttet til tverrfaglig samarbeid er nødvendig for å imøtekomme de ulike behovene som innagerende atferd fører med seg. Likevel kommer ikke lærerne unna at de må ha god kompetanse om atferdsproblematikk, fordi konsekvensene er så alvorlige dersom man ikke håndterer atferden på en hensiktsmessig måte (Drugli, 2008, s.10).

Samtidig peker både Ola og Kristin på vanskeligheten med å se de utfordringene som elever med innagerende atferd gjerne innehar. På en side kan dette kanskje sies å henge sammen med at det er en generell utfordring å skille mellom normal atferd og problematisk atferd, fordi normalitetsgrensen hele tiden forflyttes (Ogden, 2015, s.13). På en annen side kan man kanskje igjen stille spørsmål til lærernes kompetanse på området, om å kunne fange opp de elevene som viser innagerende atferd. Uansett viser dette at dersom man som lærer har kjennskap til kjennetegn på innagerende atferd, kan man lettere identifisere denne atferdstypen. Blant annet er depresjon, angst, somatiske plager, sosial tilbaketrekking og sjenanse noe man som lærer må følge med på (Lund, 2004, s.20; Lund, 2012, s.26; Ogden, 2015, s.170-176). I samtalen med Lise pekte hun blant annet på angst som en mulig årsak til innagerende atferd, der Ogden (2015, s.174) mener det er sosial angst, prestasjonsangst og angst for autoriteter man gjerne finner i skolesammenheng.

5.2.4 «...Det er viktig å liksom la eleven liksom blomstre litt i andre settinger...»

Det er betydningsfullt at det foregår sosial læring i skolen, og selv om det ikke har fått direkte innpass i læreplanen, er det egentlig noe man har arbeidet med i alle år (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.10; Ogden, 2015, s.251). Dersom elevene i skolen får opplæring i sosiale ferdigheter vil det kunne fremme blant annet sosial tilpasning og mestring for elever (Ogden, 2015, s.251). Lamer (1997, s.19) og Ogden (2015, s.241) løfter frem svekket mestring og utvikling av problematferd over tid, dersom eleven mislykkes i møte med de sosiale kravene den stilles overfor. Ved å arbeide med sosial læring vil elever som viser innagerende atferd i større grad opparbeide seg ferdigheter som gjør kan bidra til positive opplevelser i sosiale situasjoner. Ved å oppleve situasjonene som suksessfulle vil det øke elevens egen tro på mestring, som er elementært for elever som viser innagerende atferd (Bandura, 1995, s.3).

Ettersom sosial læring er en del av den skjulte læreplanen i skolen, viser det seg altså at tilrettelegging for utvikling av sosial kompetanse blant annet handler om den enkelte lærers kompetanse og interesse for området (Ogden, 2015, s.251). Ola kan til dels imøtekomme dette, når han blant annet er opptatt av leken og sier at «... det er viktig å liksom la eleven liksom blomstre litt i andre settinger ...». Derimot antyder Lise, at til tross for et ønske om å gjøre det beste ut av de ressursene man har, så er det ofte bare klasserommet man har til rådighet. Dette kan tolkes som at det er utfordrende å tilrettelegge for utvikling av sosial læring for elever som viser innagerende atferd, når læringsarenaene er begrenset. Sett på en annen side kan klasseromsundervisning ses på som litt tradisjonelt, og man kan stille spørsmål om det moderne klasserommet kan

utvides fra å bare gjelde fire vegger med utplasserte pulter? Kan det da sies å handle om undervisningen eller må lærerne i større grad se mulighetene i stedet for begrensningene?

For at elever skal tilegne seg sosial kompetanse, synes det å være sentralt at læreren underviser i sosiale ferdigheter. Sosiale ferdigheter er knyttet til hvordan man er i samspill med andre, noe som kan skape ekstra utfordringer for elever som viser innagerende atferd ettersom disse elevene ofte kan virke avvisende og tilbaketrukket i kommunikasjon med andre (Lund, 2012, s.27; Ogden, 2015, s.243). En av informantene, Ola, kan se ut til å ha interesse for sosial læring ettersom han prioriterer å sette sosiale mål på ukeplanen og å fokusere på dem gjennom uken. I tillegg arbeider samme lærer med problemstillinger tilknyttet sosiale utfordringer, i jevnliges klassemøter. Ola og klassens tilnærming kan derfor sies å være i tråd med det Ogden (2015, s.259) hevder er nødvendig i sosial undervisning, nemlig å benytte ulike aktiviteter som blant annet ferdighetstrening og praktiske øvelser. Samtidig er det slik at sosial læring er noe som kun står i læreplanens overordna del, som kan vitne om politikken innvirkning på hva man vektlegger at elevene skal kunne (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.10). Det kan derfor tenkes at en slik prioritering fra samfunnet gjør at enkelte lærere i mindre grad prioriterer denne opplæringen, og at det dermed avhenger av lærerens interesse (Ogden, 2015, s.255). Dersom man i større grad ønsker opplæring i sosiale ferdigheter, som rapporten fra Econ (2009) tydelig viser et behov for, bør klare retningslinjer legges frem. Samtidig vil det igjen gå utover lærerens handlingsfrihet og antall arbeidsoppgaver økes.

Undervisningen kan også knyttes til Lund (2012, s.118) sitt begrep om effektiv problemløsning, hvor grupper drøfter og har en dialog på ulike strategier man kan benytte seg av i møte med sosiale utfordringer. Både Lise og Ola er inne på dette med å bruke mindre grupper for å imøtekomme elever som viser innagerende atferd, noe som kan være viktig å benytte seg av. Samtidig må de, og andre lærere, også være klar over at den eleven det gjelder skal ta del i et fellesskap og at deltakelse i klasserommet bør være målet (Lund, 2012, s.119; Ogden, 2015, s.259). Det kan likevel virke som Lise peker på inndeling i mindre grupper som et ønske som vanskelig lar seg gjennomføre, da ressurser i skolen setter begrensninger. Disse motsetningene kan sies å vise en utfordring i lærernes arbeid, der blant annet god planlegging av undervisning i sosial kompetanse blir en forutsetning for å lykkes med både organisering og innhold for elever som viser innagerende atferd.

5.2.5 «Det er det verste på en måte...med å være lærer da. Du har ikke tid til alle»

Listen over lærernes arbeidsoppgaver er lang, og man skal imøtekomme mange behov hos mangfoldet av elever, kollegaer, skolen som organisasjon og ikke minst egne behov. Har lærerne tid til å utvikle den sosiale kompetansen hos elever som viser innagerende atferd? Resultatene fra intervjuene viser at den største utfordringen informantene opplevde i møte med innagerende atferd er mangel på nettopp tid.

For det første handler en av utfordringene, ifølge informantene, om vanskeligheter med å oppfatte og avdekke innagerende atferd uten nok tid. Ettersom det er den atferden som er problematisk for omgivelsene som er synlig, gjør det at informantene opplever at elever som viser innagerende atferd fort blir usynlig i skolen (Lund, 2004, s.20). Likevel viser forskning at elever som viser innagerende atferd ønsker at de voksne ikke gir opp selv om det er vanskelig å komme i dialog med dem (Lund, 2012, s.105). Kristin peker

på at det krever mye å sette i gang et apparat for å avdekke elever som viser innagerende atferd. Likevel kan man, ifølge Lund (2012, s.127), lettere se de sårbare elevene ved å skape et godt klassemiljø bygget på høflighet, vennlighet og respekt for hverandre. Dette er noe det kan virke som informantene ser på som sentralt, når de snakker om betydningen av at elevene støtter hverandre, om å skape trygge omgivelser for dem og å styrke relasjonene mellom elevene. Lærerne setter dette i sammenheng med å skape mestringsopplevelser for elevene i skolen. Ettersom innagerende atferd gjerne er preget av negative forventninger og lav mestringstro, blir det avgjørende å skape arenaer der eleven kan oppleve å lykkes (Lund, 2012, s.48).

Kristin mener at man bør bruke seg selv, vise følelser og fortelle om hva som gjør at en selv blir lei seg i møte med elevene. Dette kan sies å være i tråd med vikarierende erfaringer, som Bandura (1995, s.3) ser på som en av fire former som kan påvirke menneskets forventning om mestring. Å bruke seg selv trenger ikke nødvendigvis å kreve mye tid, men handler kanskje mer om at læreren våger å vise følelser i møte med elevene. Hvis en elev som viser innagerende atferd kan se til andres erfaringer, deriblant læreren sin, kan det gjøre at den utvikler sin egen verktøykasse som igjen kan føre til økt tro på egen mestring i sosiale situasjoner (Bandura, 1995, s.4). Samtidig er det viktig at man er klar over at det er følelsene som skaper de handlingene mennesket foretar seg, og dersom læreren skal være en person elevene ser til blir det sentralt å ha kompetanse på dette feltet (Fallmyr, 2020, s.17).

For det andre sier informantene at de ikke har tid til å snakke med elevene, noe som kan tolkes som at det er tidkrevende å skulle skape gode og trygge relasjoner til elever som viser innagerende atferd. Dette kan sies å være i tråd med det Lund (2012, s.105) sin forskning sier, om at elever som viser innagerende atferd kan bruke lang tid før de snakker, og at det kan oppleves som utfordrende og tidkrevende for læreren. Et utdrag av Kristin sitt utsagn belyser en av årsakene om at informantene har mindre tid til å snakke med elever som viser innagerende atferd; *«Det er det verste på en måte.. med å være lærer da. Du har ikke tid til alle. Også er det dem som roper høyest som får hjelp, og dem som er stille kan du nesten ikke navnet på i mange tilfeller. Det er det vonde»*. Med andre ord bruker altså lærere mye tid på andre elever, da de må ta hensyn til elevmangfoldet. Likevel kan man stille spørsmål om det trenger å ta så lang tid å se den enkelte elev? Ifølge Lund (2004, s.99) og Sæteren (2019, s.53) trenger det ikke nødvendigvis å ta mye tid. En vennlig hilsen på morgenen, et klapp på skulderen, et smil eller et blick er noen måter læreren kan gjøre dette på. Det viktigste er at elever som viser innagerende atferd blir sett, slik at deres utfordringer med kommunikasjon og usikkerhetsfølelse blir imøtekommet (Lund, 2004, s.98). Når man ser hele barnet er det avgjørende å skille mellom atferden det utviser, prestasjonene og barnet selv (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s.80). Til tross for at lærerne hevder at de ikke har tid til å snakke med elevene, kan det i hvertfall virke som at de har et ønske om å forsøke og bygge på elevens behov, være nysgjerrige på hvem de er og deres interesser. Det kan i hvertfall sies å være en god start, og kan tolkes som at lærerne anerkjenner elevene uavhengig av deres handlinger og prestasjoner. Å bli anerkjent på denne måten er verdifullt for barn, ettersom den skaper en trygghetsfølelse og at man opplever å være elsket (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s.79).

Når man opplever elever som usynlige og utfordrende å snakke med, kan man bidra til at de blir mer synlig gjennom anerkjennende kommunikasjon (Lund, 2012, s.105). Lund (2004, s.99; 2012, s.105) viser også til dialog bygget på anerkjennelse, som et sentralt utgangspunkt for å se eleven, som igjen vil føre til at den føler seg ivaretatt og tatt på

alvor. Lise hevder at man som lærer stort sett ikke har tid til å sette seg ned å snakke med en elev rett etter en hendelse. Her kan det likevel tenkes at man kan kommunisere egne tanker om hendelsen, ved å sende et blikk eller gi et klapp på skulderen. Da viser man eleven at man ser situasjonen, før man kan ta en samtale når det er tid og rom for det. Ved å gjøre dette vil læreren signalisere at man er tilgjengelig dersom eleven har behov for det. En god lærer-elev-relasjon er derfor et grunnleggende fundament i dette arbeidet, da det kan skape gode muligheter for trivsel og læring (Arbeau et al., 2010, s. 260; Hamre & Pianta, 2001; Katz et al., 2010; Skinner et al., 2008; Wentzel et al., 2010

For det tredje er det en utfordring at tiden setter begrensninger for god læring. I samtalen med Lise kommer det frem at hun har et ønske om å gjøre mer for sine elever, men at tiden setter en stopper for dette. Til tross for at man som lærer opplever hverdagen som hektisk og med liten tid til elevene, er det likevel betydningsfullt å ta seg tid til å roe ned og ta pauser, da det kan bidra til å etablere og styrke positive relasjoner, samtidig som det kan bidra til økt deltakelse hos elever som viser innagerende atferd (Sæteren, 2019, s.76). At lærerne prioriterer å bruke tid på å legge til rette for at elevene kan utvikle relasjoner og vennskap innad i klassen er sentralt. Blant annet hevder Rubin et al. (2006, s.154) at dersom en elev som viser innagerende atferd har en bestevønn gjør det at man anses som mer omgjengelig. Det kommer ikke frem i samtalen med informantene at de faktisk bruker tid på elev-elev-relasjoner, men Ola viser at han er opptatt av det når han mener at styrking av relasjonene innad på trinnet er avgjørende for de elevene som viser innagerende atferd og med behov for utvikling av sosiale ferdigheter.

Jevnaldrende betyr mye for elevers utvikling og sosialisering, og vennskap vil være en beskyttende faktor uansett hvilke utfordringer man har (Nordahl, 2000, s.229; Sæteren, 2019, s.29). Ola peker på at elever som viser innagerende atferd og har utfordringer med sin sosiale kompetanse gjerne søker til yngre elever. Dette er noe som også vises i forskning, der elever som viser innagerende atferd kan oppleve det som vanskelig å etablere vennskap, som igjen kan føre til at de får mindre støtte og beskyttelse fra andre på samme alder (Dill et al., 2004, s.161; Fredstrom et al., 2012; Lund, 2004, s.109). For at elevene skal oppleve mestring i sosiale situasjoner er det derfor nødvendig med innlæring av sosial kompetanse. I den forbindelse hevder Ogden (2015, s.255) at det, ut fra læreplanen, avhenger av elevens forutsetninger og motivasjon, samt lærerens interesse og kompetanse. Her mener jeg likevel at det kan diskuteres om hvorvidt elevene skal få skylden for manglende sosial opplæring. I tillegg må lærerne selvfølgelig besitte denne typen kompetanse, men likevel vil det muligens ikke være nok ettersom også andre rammefaktorer spiller inn.

For elever som viser innagerende atferd hevder Lund (2004, s.110) at det er verdifullt å dele inn i mindre grupper, da de kan få delta i et fellesskap hvor alle har det samme utgangspunktet. Å benytte seg av mindre grupper eller ta ut enkeltelever ser det ut til at både Ola og Lise synes er meningsfullt i møte med innagerende atferd. Da er det synd at Lise sier at hun opplever at tid og ressurser bidrar til at man ikke får gjennomført det. Samtidig er det viktig at elevene ikke blir isolert, men at læreren husker på å inkludere dem i klasserommet (Lund, 2012, s.119; Ogden, 2015, s.259). Når lærerne snakker om tidsutfordringer kan det være relevant se til Hargreaves (2018, s.109) sin tanke om fenomenologisk tid. Lærernes opplevelse av tid kan dermed sies å henge sammen med det dem retter oppmerksomheten mot, og dersom den rettes mot andre forhold enn den enkelte elev vil dermed tiden oppleves som en utfordring. Dette viser at lærerne må rette sin oppmerksomhet mot det de ønsker å se. Samtidig har ledere en annen oppfatning av

tid ettersom de retter oppmerksomheten mot politikernes faglige krav (Hargreaves, 2018, s.111; Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.10), som igjen kan føre til at lærerne får flere oppgaver som vil overskygge sosial læring.

5.3 Lærerens mentaliseringsevne

Som vi har sett opplever informantene at tiden setter begrensninger for deres arbeid med å tilrettelegge for utvikling av sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd. Som både empiri og teori viser er det den utagerende atferden som stort sett får mest oppmerksomhet og som er lettest å se (Sørli & Nordahl, 1998, s.145). Men er det slik at det bare er tid og lærernes kompetanse som er avgjørende i arbeidet med det innagerende atferdsuttrykket? Jeg vil hevde at lærernes mentaliseringsevne spiller en betydningsfull rolle i arbeidet med å se og avdekke elever som viser innagerende atferd. Ved å forstå seg selv utenfra vil man utvikle selvbevissthet og forståelse for andre sitt indre liv (Brandtzæg et al., 2016, s.13; Haugan, 2017, s.206), og dermed klare å se elevenes behov til tross for at dem ikke forstyrrer omgivelsene (Lund, 2004, s.20; Nyborg & Mjelve, 2017, s.184).

Informantene snakker om at det er viktig at læreren er en trygg og god voksenperson, et forbilde og rollemodell for elevene. Her tenker jeg at dersom læreren skal klare å være gode forbilder og anerkjenne elevene, er mentalisering sentralt. For at læreren skal klare å hjelpe de elevene som viser innagerende atferd med følelsene som ligger bak, må den voksne være i stand til å håndtere egne følelser som oppstår i situasjonen (Haugan, 2017, s.218; Kvello, 2015, s.77). Bakgrunnen for det er at man i større grad forstår at den innagerende atferden som eleven i klasserommet utviser, er tilknyttet elevens tanker og følelser (Brandtzæg et al., 2016, s.13). I sammenheng med mentalisering, er det betydningsfullt å gi rom for tilbakemeldinger når det kommer til elever som viser innagerende atferd (Lund, 2004, s.82). Ola snakker om veiledning for å imøtekomme utfordringer med følelser i sosiale settinger, mens Kristin nevner forklaringer når det gjelder samme fenomen. Det er viktig å huske på at både lærere og elever er mennesker, og for å lykkes i samspill med andre kan det tenkes at det er nødvendig å først forstå hva som skjer i seg selv (Haugan, 2017, s.213). Hvis man som lærer har forståelse for dette, vil det muligens være enklere å vite i hvilke situasjoner man bør være i nærheten av eleven som viser innagerende atferd, for å kunne skape trygghet. Dette er noe Ola vurderer som en mulig tilnærming når det kommer til utvikling av sosial kompetanse for denne elevgruppen.

Ved å se seg selv utenfra vil man skape trygghet og mulighet for læring hos elevene (Brandtzæg et al., 2016, s.13). Spesielt avgjørende er det å skape trygghet i møte med innagerende atferd, ettersom denne elevgruppen muligens har et enda større behov for gode læringsarenaer og læringsmiljøer som gjør at de kan få utviklet sin sosiale kompetanse. Begrepet trygghet nevnes av alle tre informantene, men blir trukket i litt ulike retninger. Kristin kobler det opp mot å det å være en trygg voksen, mens Ola og Lise peker på å skape trygge omgivelser. Uansett virker det som lærerne er opptatt av begrepet, og vektlegger dette spesielt i møte med elever som viser innagerende atferd. Imidlertid er det fortsatt slik at kunnskap og faglig læring har fått mest plass i politiske dokument, noe man kan stille seg undrende til (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.10; Ogdén, 2015, s.251). Dette til tross for at elever som viser innagerende atferd opplever mer ensomhet, utfordringer med relasjoner og har psykiske lidelser (Coplan & Weeks, 2010; Findlay et al., 2009; Karevold et al., 2012; Lund, 2012, s.24). Det er derfor verdifullt å utvikle deres sosiale kompetanse, da det er en forutsetning for å lykkes i

samspill med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s.22). Samtidig står sosial læring i den overordna delen av læreplanverket, som tilsier at det er noe samfunnet ser betydningen av (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.10). Det er verdifullt at denne elevgruppen, som befinner seg innenfor det spesialpedagogiske feltet, opplever læring og livsmestring til tross for sine vansker, da de har rett til et trygt og godt skolemiljø slik som alle andre elever (Befring & Næss, 2019, s.23; Opplæringslova, 1998, §9A-2).

6 Avslutning

Målet med denne oppgaven har vært å belyse temaet sosial kompetanse og innagerende atferd gjennom å svare på problemstillingen: *Hvordan opplever lærere det å tilrettelegge for utvikling av sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd?*

For å besvare dette har jeg drøftet datamaterialet i lys av oppgavens teoretiske grunnlag. Informantene uttrykte å ha en forståelse av hva innagerende atferd er, og det er noe som samsvarer med studiets teorikapittel. Ord som stille, rolig og usynlig ble brukt for å beskrive det innagerende atferdsuttrykket. Det viser seg at elever med innagerende atferdsuttrykk ofte blir usynlige og havner i andre rekke. Dette er en utfordring som kan sees i sammenheng med betydningen av å bli anerkjent av læreren.

Ut fra funnene kan informantene i større grad synes å se begrensningene fremfor mulighetene i møte med elever som viser innagerende atferd. Resultatene viser at tid er noe informantene tydelig opplever som en stor utfordring i møte med elever som viser innagerende atferd, fordi de blant annet opplever at det er utfordrende å bli kjent med dem. Dette er noe som er i tråd med tidligere forskning. Varierte læringsaktiviteter og læringsarenaer var noe som ble pekt på som meningsfullt i møte med elever som viser innagerende atferd. Her ble viktigheten av å ta utgangspunkt i den enkelte elevs væremåte og interesser løftet frem som sentrale fremgangsmåter i tilretteleggingen av sosial læring. Empiri fra intervjuene og teori fra teorikapittelet viser at gruppearbeid og rollespill kan være arbeidsmåter som bidrar til å øke elevens mestring når det gjelder egen sosial kompetanse. Mestring er noe som anses som avgjørende i møte med innagerende atferd, noe som er positivt ettersom det er påvist en sammenheng mellom sosiale utfordringer og selvbilde hos eleven.

Relasjoner kommer frem som noe informantene opplever som betydningsfullt. Gode relasjoner viser seg å gjøre det mulig å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Samtidig ble det fremhevet at god kjennskap til eleven som viser innagerende atferd gjøre at man kan utfordre eleven uten å presse vedkommende for mye, som samsvarer med det andre forskere har funnet. I forbindelse med relasjonsbygging ble det også fremhevet at det å være en trygg voksen, og å skape trygghet i elevenes skolehverdag er viktig. Lærernes kompetanse er også et funn jeg kom frem til. Informantene snakket om at de gjerne skulle kunnet mer om sosial kompetanse og innagerende atferd, samtidig som de opplevde å ha nok kunnskap på området. Ettersom atferdsproblemer omtales som et komplekst fagområde er det sentralt å samarbeid med andre instanser og det er noe informantene praktiserte. Ut fra informantenes utsagn og beskrivelser kan det tolkes som at dem forstår hva begrepet innagerende atferd innebærer. Likevel virker det til å være noe usikkerhet rundt deres kompetanse på å skille avvikende atferd fra det som kan omtales som normalt

Lærerne arbeider i et samfunn som i større grad synes å vektlegge kunnskap og faglig læring til fordel for det sosiale aspektet. Det kan vitne om en overordna utfordring der lærernes ønsker, og elevens behov, for sosial læring blir satt opp mot politikernes ønske om økt kunnskap for økonomisk vinning på sikt. Samtidig er sosial kompetanse en forutsetning for å kunne delta i samfunnet og arbeidslivet, noe som gjør at politikerne må se til lærernes opplevelser for å kunne gjøre skolen i stand til å utvikle sosiale

kompetanse hos alle elever, også hos de som viser innagerende atferd. I tillegg må nok lærerne kaste et blikk på egen praksis og i større grad forsøke å se de mulighetene man har for å øke den sosiale kompetansen i møte med elever som viser innagerende atferd.

For videre forskning ville det vært interessant å gå nærmere inn på informantenes relasjonskompetanse. Gjennomføring av oppfølgingsintervjuer eller observasjoner for å få et enda bedre bilde, kunne også vært interessant for å få et bredere datamateriale. Jeg tror det er betydningsfullt at forskning på dette området prioriteres fremover slik at alle elever i skolen opplever å bli sett og tatt på alvor. På den måten kan de få oppleve mestring i sosiale situasjoner og videreutvikle egen sosial kompetanse, som de kan ta med seg videre i livet.

Referanser

- Arbeau, K.A., Coplan, R.J. & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher–child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 259-269. <https://doi.org/10.1177/0165025409350959>
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. I A. Bandura (Red.), *Self-efficacy in Changing Societies* (s. 1-45). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Befring, E. & Næss, K-A.B. (2019). Innledning og sammenfatning. I E. Befring, K-A.B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (6.utg, s.23-48). Cappelen Damm Akademisk.
- Binnie, L.M. & Allen, K. (2008). Whole school support for vulnerable children: the evaluation of a part-time nurture group. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(3), 201-216. <https://doi.org/10.1080/13632750802253202>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brottveit, G. (2018). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I G. Brottveit. (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert* (1.utg., s.84-106). Gyldendal Akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Coplan, R.J. & Weeks, M. (2010). Unsociability in Middle Childhood: Conceptualization, Assessment, and Associations with Socioemotional Functioning. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(2), 105-130.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021, 16.desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dill, E. J., Vernberg, E. M., Fonagy, P., Twemlow, S. W. & Gamm, B. K. (2004). Negative Affect in Victimized Children: The Roles of Social Withdrawal, Peer Rejection, and Attitudes Toward Bullying. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(2), 159–173. <https://doi.org/10.1023/B:JACP.0000019768.31348.81>
- Djupedal, E.F. (2022, 26.april). Kampen om barnas tid. *Bergens Tidende*. <https://www.bt.no/btmeninger/debatt/i/jaEojb/kampen-om-barnas-tid>
- Drugli, M.B. (2008). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Econ. (2009). *Hvorfor blir det flere unge uføre?* (Econ-rapport nr. 2009-117). Arbeids- og inkluderingsdepartementet.

- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelsesregulering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokusert tilnærming* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Findlay, L.C., Coplan, R.J. & Bowker, A. (2009). Keeping it all inside: Shyness, internalizing coping strategies and socio-emotional adjustment in middle childhood. *International journal of behavioral development*, 33(1), 47-54. <https://doi.org/10.1177/0165025408098017>
- Fredstrom, B.K., Rose-Krasnor, L., Campbell, K., Rubin, K.H., Booth-LaForce, C. & Burgess, K.B. (2012). Brief report: How anxiously withdrawn preadolescents think about friendship. *Journal of Adolescence*, 35(2), 451-454. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.05.005>
- Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (1987). The Relationship Between Adaptive Behavior and Social Skills: Issues in Definition and Assessment. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167-181. <https://doi.org/10.1177%2F002246698702100115>
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hargreaves, A. (2018). *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Kopinor.
- Haugan, J.A. (2017). Mentalisering, sosioemosjonell læring og psykisk helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 204-226). Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2016). *Lærernes verden: Innføring i generell didaktikk* (5.utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Abstrakt Forlag.
- Karevold, E., Ystrom, E., Coplan, R.J., Sanson, A.V. & Mathiesen, K.S. (2012). A Prospective Longitudinal Study of Shyness from Infancy to Adolescence: Stability, Age-Related Changes, and Prediction of Socio-Emotional Functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 1167-1177. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9635-6>
- Katz, I., Kaplan, A. & Gueta, G. (2010). Students' Needs, Teachers' Support, and Motivation for Doing Homework: A Cross-Sectional Study. *The Journal of Experimental Education*, 78(2), 246-267. <https://doi.org/10.1080/00220970903292868>
- Kleven, T.A. & Hjordemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3.utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvillo, Ø. (2015). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse*. Universitetsforlaget.

- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Mørch, T.W. (2017). Opplæring av foreldre til barn med atferdsvansker. I L.M. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver* (2. utg., s. 361-372). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener. En teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Unipub Forlag.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nyborg, G. & Mjelve, L.H. (2017). Innagerende atferdsvansker og inkludering. I S. Nilsen. (Red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv* (1.utg., s. 181-198). Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Rongved, E. & Midttveit, I. (2022, 6.mars). Er livsmestring i skolen rett medisin mot psykisk uhelse?. *Forskning.no, Universitetet I Stavanger*. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogiske-fag/er-livsmestring-i-skolen-rett-medisin-mot-psykisk-uhelse/1989274>
- Rubin, K.H., Wojslawowicz, J.C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C. & Burgess, K.B. (2006). The Best Friendships of Shy/Withdrawn Children: Prevalence, Stability, and Relationship Quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 143-157. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-9017-4>
- Schibbye, A-L.L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: Om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.
- Severson, H.H., Walker, H.M., Hope-Doolittle, J., Kratochwill, T.R. & Gresham, F.M. (2007). Proactive, early screening to detect behaviorally at-risk students: Issues, approaches, emerging innovations, and professional practices. *Journal of School Psychology*, 45(2), 193-223. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.11.003>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2017). Elevenes selvvurd. Et aspekt ved mental helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 70-90). Gyldendal Akademisk.
- Sørli, M-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner* (NOVA Rapport 12a/98). Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sæteren, A-L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Gyldendal Akademisk.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Universitetsforlaget.
- Wentzel, K.R., Battle, A., Russell, S.L. & Looney, L.B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary*

Educational Psychology, 35(3), 193-202.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Presentasjon: Hei jeg heter Marte og jeg studerer master i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim. For tiden skriver jeg en masteroppgave, hvor du har sagt ja til å hjelpe meg og det er jeg veldig glad for. Jeg bruker båndopptaker, hvor opptaket vil bli slettet i ettertid. I tillegg har du underveis i hele prosessen lov til å trekke deg fra forskningsprosjektet. Taushetsplikten gjelder lærere og andre ansatte også.

Har du noen spørsmål, før vi begynner?

Setter på båndopptaker

Bakgrunn

- Hvor lenge har du jobbet som grunnskolelærer?
- Hva gjorde at du valgte å jobbe som lærer?
- Kan du beskrive deg selv som lærer?

Sosial kompetanse

- Hvordan opplever du begrepet sosial kompetanse?
- Hvordan arbeider du/dere for å fremme sosial kompetanse hos elever i skolen?
 - *Oppfølgingsspørsmål:* Hvordan vurderer du en elevs sosiale kompetanse?
 - *Oppfølgingsspørsmål:* Hvilke tanker gjør du deg rundt det å dele inn i lav/middels/høy måloppnåelse på sosial kompetanse?
- Konkrete sosiale ferdigheter blir ofte sett på som en del av sosial kompetanse. Hver enkelt elev er unik og har ulike sosiale ferdigheter. Hvordan jobber du konkret i møte de forskjellige elevindividene?
 - *Oppfølgingsspørsmål:* Tenker du at en elevs sosiale kompetanse henger sammen med/blir påvirket av andre forhold rundt eleven? (følelser)
 - *Oppfølgingsspørsmål:* Dersom en elev strever med følelsesregulering, hvordan jobber du med sosiale ferdigheter da?

Innagerende atferd

- Hvordan opplever du selve begrepet innagerende atferd?
 - *Oppfølgingsspørsmål:* Har du noen eksempler?
- Har du opplevd/opplever du barn som viser innagerende atferd i elevgruppen?
 - *Oppfølgingsspørsmål:* Har du noen tanker om hva denne type atferd generelt har bakgrunn i? (elevens personlighetstrekk, situasjonsavhengig atferd?).
 - *Oppfølgingsspørsmål:* Kan du fortelle litt om hvordan denne atferden viser seg i skolehverdagen?
- Hvilke muligheter opplever du at dere i skolen har i arbeidet rundt disse elevene?

- Hvilke utfordringer opplever du at dere i skolen møter i arbeidet rundt disse elevene?
 - *Oppfølgingsspørsmål:* Hva med elevene, hvilke utfordringer tror du at de opplever?
 - *Oppfølgingsspørsmål:* Har du noen tanker om hvor grensen går ifh. til hvor langt man skal la det gå? Når er det snakk om bekymringsfull atferd og når er det snakk om medfødte trekk?
- Hvem samarbeider du med når det gjelder elever som viser innagerende atferd?
- Hvilke tiltak settes inn når dere oppdager en elev i klassen som viser innagerende atferd?

Innagerende atferd og sosial kompetanse

- Hvordan kan styrking av sosial kompetanse for hele elevgruppen ha en positiv effekt for barn som viser innagerende atferd?
- Hvordan tilrettelegger du for å fremme sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd, samtidig som du tar hensyn til elevens væremåte og identitet?
- Hvordan arbeider du for å legge til rette for at elever skal oppleve mestring i sosiale settinger på skolen?
 - *Oppfølgingsspørsmål;* Hvordan ser du at elever mestrer slike situasjoner?
 - *Oppfølgingsspørsmål;* Hvordan ser du at elever ikke mestrer slike situasjoner?
- Er det noe du opplever som utfordrende når det gjelder å utvikle den sosiale kompetansen hos elever som viser innagerende atferd?

Avslutning

- Føler du at du får nok opplæring/veiledning til å kunne fremme sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd?
 - *Oppfølgingsspørsmål;* Har du noen eksempler på hva du er mest usikker på eller hva du opplever som mest utfordrende?
- Er det noe mer du ønsker å tilføye?

Avslutning + litt debriefing. Takke for hjelpen og spørre om det gikk fint.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Sosial kompetanse og innagerende atferd i skolen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få mer kunnskap om utvikling av sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette masterprosjektet er å få mer kunnskap om hvordan lærere opplever det å tilrettelegge for utvikling av sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd. Forskningslitteraturen har hatt et større fokus på utagerende atferd enn innagerende atferd. Dette viser viktigheten av å fokusere på de voksnes kunnskap om denne typen atferd, da skolen er en viktig arena for å forebygge emosjonelle og sosiale vansker, og kunnskap på området kan være avgjørende for dette arbeidet. I en hektisk skolehverdag har jeg også erfart at det, dessverre, ofte er de elevene med innagerende atferd som blir bortprioritert, da andre medelever krever sitt. Med økt kunnskap og innsikt i lærernes opplevelser i møte med innagerende atferd, vil man i større grad kunne finne gode måter å tilrettelegge for utvikling av sosial kompetanse hos disse elevene på, og samtidig gi disse barna en stemme. På bakgrunn av dette blir foreløpig problemstilling;

«Hvordan opplever lærere det å tilrettelegge for utvikling av sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanningen ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet er ansvarlig for dette masterprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalgsriteriene som er satt for informantene er at de må være utdannet grunnskolelærere og arbeide i skolen. Dersom det lar seg gjøre ønsker jeg at populasjonen består av grunnskolelærere ved ulike trinn på mellomtrinnet, og som har ulik ansiennitet og kjønn. Det vil bli forespurt 3-5 grunnskolelærere om å delta i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju som tar 45-90 minutter. Spørsmålene vil handle om hvordan informanten opplever det å tilrettelegge for sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd i skolen. Intervjuet vil bli registrert i form av lydopptak.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger?

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle personopplysninger behandles konfidensielt og lagres på en forsvarlig måte. Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og datamaterialet skal lagres forsvarlig på en forskningsserver. Lydopptakene slettes så snart intervjuene er transkribert til tekst. Ingen navn eller andre personopplysninger blir gjengitt i det transkriberte materialet. Det er derfor ingen andre enn meg som forsker som skal ha tilgang til navn og kontaktopplysninger.

Ved publisering av resultater fra studien skal deltakere beskrives anonymt på en måte som sikrer at de ikke blir gjenkjent.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er den 25.mai 2022. Personopplysninger og lydopptak vil ved prosjektslutt bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle dine personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra institutt for lærerutdanningen ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Institutt for lærerutdanningen ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet ved Lillian Kirkvold (tlf: 73412407, e-post: lillian.kirkvold@ntnu.no)
- Vårt personverdbud: Thomas Helgesen (tlf: 93079038, e-post: thomas.helgesen@ntnu.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Lillian Kirkvold

Marte Skogan

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «sosial kompetanse og innagerende atferd i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Sosial kompetanse og innagerende atferd i skolen](#) / [Vurdering](#)

Vurdering

☰ 23.12.2021 ▾

🖨️ Skriv ut

Referansenummer

331741

Prosjekttittel

Sosial kompetanse og innagerende atferd i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektperiode

01.01.2022 - 01.06.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

23.12.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 23.12.2021. Behandlingen kan starte.

LÆRERE SIN TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenesten: 55 58 21 17 (tast 1)

